# الدراسات المقارنة فى المناهج: دراسة تحليلية مقارنة، وإطار مقترح

**د/ نيفين حلمى عبد الحميد الخيال**
**(مدرس المناهج، وتعليم العلوم)**
**كلية التربية – جامعة الإسكندرية**

**د/ حنان محمود محمد عبد الرحيم**
**(مدرس التربية المقارنة)**
**كلية التربية – جامعة الإسكندرية**

## الملخص

صارت القضايا المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس – خلال العقود القليلة المنصرمة – من القضايا البازغة التى يعنى بها ميدان التربية المقارنة؛ لاسيما فى أعقاب تولد جُملة من المنظورات والأدوات المنهجية داخل ميدان التربية المقارنة فى مطلع القرن الحادى والعشرين التى قد تفيد الباحثين فى ميدان المناهج وطرق التدريس؛ بما يسهم فى توثيق الصلات، والتحالف بين الميدانين، وأكدت ذلك المناقشات التى تطرحها الدوريات العلمية الرصينة للميدانين ومجتمعاتهما العلمية. إلا أن الواقع يشير إلى قلة الدراسات المقارنة فى المناهج، ومِنْ ثَمَّ كانت الدراسة الراهنة؛ لفحص معمق، ومفصل لطبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج؛ وذلك فى ضوء أدبيات منهجيات البحث ومقارباته فى التربية المقارنة، وتطبيقاتها فى مجال الدراسات المقارنة فى المناهج المعاصرة على المستويين: العربى، والعالمى. تنتهى الدراسة بتصميم إطار مقترح يفيد الباحثين فى تعرف طبيعة تلك الدراسات، واستقصائها، مع عرض عدد من التوصيات، والمقترحات ذات الصلة.

**الكلمات المفتاحية:**

الدراسات المقارنة فى المناهج – التربية المقارنة – المناهج وطرق التدريس– مقاربة "مقارنة المناهج"– مقاربات البحث فى التربية المقارنة.

# Comparative Studies in Curricula: An Analytical Comparative Study and a Proposed Framework


## Abstract

Over the past few decades, issues relating to curricula and methods of teaching have become emerging issues of concern in comparative education, particularly with emerging of a set of methodological perspectives and tools within the field of comparative education at the beginning of the 21st century that may benefit researchers in the field of curricula and methods of teaching; This contributes to closer links and alliance between the two fields, and this was confirmed by the discussions presented by the scientific journals into two fields and their scientific communities. Actually, the reality refers to the lack of comparative studies in the curricula, and therefore the current study was to examine in depth, and detailed the nature of comparative studies in curricula, in the light of research methodologies and approaches in comparative education, and their applications in contemporary comparative studies in curricula at the Arabic and global level. The study concludes by designing a proposed framework that benefits researchers in identifying and investigating the nature of these studies, with a number of relevant recommendations and suggestions.



**Keywords**:
Comparative Studies in Curricula - Comparative Education - Curricula and methods of teaching - Comparing Curricula Approach - Approaches in Comparative Education.

# الدراسات المقارنة فى المناهج: دراسة تحليلية مقارنة، وإطار مقترح

**د/ نيفين حلمى عبد الحميد الخيال**
**(مدرس المناهج، وتعليم العلوم)**
**كليـة التربيـة – جامعـة الإسـكندرية**

**د/ حنان محمود محمد عبد الرحيم**
**(مدرس التربية المقارنة)**
**كليـة التربيـة – جامعـة الإسـكندرية**

## مقدمة:

احتلت القضايا المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس –خلال العقود القليلة المنصرمة– منزلة مهمة يعني بها ميدان التربية المقارنة؛ خاصة فى أعقاب تولد جُملة من المنظورات والأدوات المنهجية داخل ميدان التربية المقارنة ببزوغ القرن الحادى والعشرين، والتى أسهمت فى توثيق الصلات، والتحالف بين الميادين التربوية، ولا سيما ميدان المناهج، وطرق التدريس.

وقد أشارت دراسة Wiseman and Popov (2015, p.47)[1] إلى أن انتشار المنهجيات المقارنة فى جميع تخصصات العلوم الاجتماعية يعد أمرًا "ضروريًا"، وأعربت عن جملة من الأسباب فى هذا الصدد؛ من أهمها: أن المقارنة تعد أمرًا مقنعًا؛ لأنها تذكرنا بأن الظواهر الاجتماعية ليست ثابتة كما هو الحال فى الظواهر الطبيعية، كما أنها توفر أساسًا لفهم الظواهر– إلى حد ما – لم يكن ممكنًا من ذى قبل.

وقد أجرى كل من Bray and Thomas (1995) فى ورقتهما البحثية المشتركة المعنونة: مستويات المقارنة فى الدراسات التربوية: رؤى مختلفة من أدبيات مختلفة وقيمة التحليلات متعددة المستويات Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses' محاولة لتصنيف الدراسات التربوية، واقترحا مكعبًا يُمكن

[1] اتبعت الباحثتان توثيق جمعية علم النفس الأمريكية APA، الإصدار السادس.

الباحثين من تناول أبعاد ومستويات عدة عند دراستهم الظواهر التربوية المقارنة؛ الأمر الذى خلّفه جُملة من الدراسات ذات المنظورات والتطبيقات المختلفة المُطَّبِقة لهذا التناول، وصاحب ذلك اهتمامٌ بالابتعاد عن المستوى الأحادى/ المنفرد فى التحليل المقارن، والاتجاه إلى التحليل متعدد المستويات.

وقد ترتب على ما سبق بزوغ جُملة من وحدات التحليل المقارن التى أكدت الاهتمام بجوانب عدة داخل الظواهر قيد البحث والدراسة؛ الأمر الذى أفسح المجال لانزواء سيطرة "الدولة القومية"، والذى شاع اعتباره الوحدة الرئيسة للتحليل المقارن آنفًا.

وقد ظهرت القضايا المرتبطة بمجال المناهج وطرق التدريس؛ كأحد الاهتمامات الجديدة لميدان التربية المقارنة، وتأكد ذلك من خلال الدراسات التى حللت القضايا والمناقشات التى تطرحها الدوريات العلمية الرصينة للميدان، ومجتمعاته العلمية المعبرة عنه.

ففى هذا السياق– على سبيل المثال – عند تحليل الموضوعات الرئيسة فى دراسات التربية المقارنة والدولية CIE ( Comparative and international education) فى الصين؛ لوحظ وجود سبعة موضوعات رئيسة فى هذا الصدد؛ احتلت المناهج وطرق التدريس المرتبة الثالثة فيها بنسبة (11.4% Yingjie, 2013, p.68)، وكذلك دراسة النحاس (2016، ص ص 91–94) التى أكدت ظهور الدراسات المقارنة فى المناهج كمجال جديد داخل الخرائط البحثية لأهم الجامعات العالمية، ويقترب منه فى هذا الصدد المجال البحثى تدويل المناهج Internationalization of curricula، والذى يعد أحد الموضوعات المهمة فى إطار التحالف بين ميدانى: المناهج، والتربية المقارنة، ويليه فى ذلك "التعليم متعدد الثقافات".

وعلى الجانب الآخر تزايدت الدراسات المقارنة فى المناهج، وأخذت أشكالًا مختلفة بعد أن ركزت – فى البداية – على مقارنة الكتب الدراسية بين البلدان – وهو اتجاه

طبيعى في السير نحو تعظيم الاهتمام بالدولة القومية Nation–state فى الدراسات المقارنة – ثم ظهرت دراسات مقارنة تتعلق بالتحصيل العلمى للطلاب بين الدول، ولم يكن الهدف هنا سوى خدمة المقارنات بين الدول أيضًا، وتصنيفها من حيث الاهتمام بمجالى تعليم الرياضيات، والعلوم في أعقاب بزوغ اختبارات التحصيل الدولية ؛ مثل: التوجهات الدولية فى العلوم، والرياضيات Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)، والبرنامج الدولى لتقييم الطلاب Program for International Student Assessment (PISA).

وفى إطار سعى علماء التربية المقارنة للتجديد فى البحث عن طرق ومقاربات بحثية رصينة تعين الباحثين على تلمس الطريق في مجال الدراسات المقارنة؛ كانت هناك جملة من المحاولات لتصميم مقاربات منهجية مقارنة[2] Comparative Education Approaches تُعين الباحثين في إجراء دراساتهم المقارنة فى مجال المناهج؛ غير أن أهم هذه المحاولات وأكثرها بزوغًا ما نُشِرَ فى كتاب Comparative Education Research :Approaches and Methods" فى عام 2007، والذى أعيد إصداره فى نسخة منقحة فى عام 2014؛ والمتعلق بطرق ومقاربات البحث في ميدان التربية المقارنة؛ وعنى بفحص عدد من وحدات التحليل المقارن، وخُصِصَ فصلًا كاملًا لمقارنة المناهج Comparing Curricula؛ كوحدة من وحدات التحليل المقارن، ورسم فى هذا

[2] توجد عدد من الطرق المنهجية الراسخة في ميدان التربية المقارنة Comparative Education Methods، ذات الخطوات الرصينة والمحددة، والتي تمثل جهودًا لكثير من علماء التربية المقارنة كما هو الحال في طريقة بيرداي، وهولمز ، ونواه واكستاين،ومعظمها تأسست في المرحلتين الثالثة، والرابعة من تطور التربية المقاربة. كما أن هناك – أيضًا – عددًا من المقاربات/ النهج/ المداخل البحثية Comparative Education Approaches والناجمة عن تطور الميدان، والذي اعترف باحثوه بأنه لا توجد طريقة بحثية Method وحيدة في التربية المقارنة، وأن الميدان أصبح يحوى جملة من المقاربات الجديدة مثل: مدخل تحليل النظم، المدخل الوظيفي،..وغيرها

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه سيتم استخدام مصلح "مقاربات بحثية" تماشيًا مع ما تحمله الدراسة من فحص لمقاربة "مقارنة المناهج"Comparing Curricula.

الفصل الملامح الإرشادية للسير فى هذا الاتجاه، وأوصى بأن تستكمل الدراسات فى هذا الصدد (Bray, Adamson & Mason, 2014).

وبرغم التطورات الحادثة فى الطرق المنهجية Methods، والمقاربات البحثية Approaches بميدان التربية المقارنة، وبزوغ عدد كبير منها فى أعقاب تزايد وحدات التحليل وتنوع مستويات المقارنة، ووجود مقاربات تتعلق بمقارنة المناهج، فإنه يمكن القول بأن الدراسات المقارنة فى مجال المناهج لاتزال محدودة، ولا سيما فى الدراسات العربية وفق ما أشارت إليه عديد من الدراسات.

فقد أشارت دراسة النحاس (2016) فى هذا الصدد بوضوح إلى قلة الدراسات المقارنة فى المناهج؛ حيث حددت الباحثة قائمة بالتوجهات البحثية المعاصرة، وما يدعمها من خرائط بحثية، وأشارت إلى أنه فى الوقت الذى ظهرت فيه الدراسات المقارنة فى المناهج ضمن الخرائط البحثية بالجامعات العالمية؛ مثل: (جامعة ويسكنسن ماديسون – جامعة بيردو– جامعة كارولينا الشمالية) بالولايات المتحدة، وجامعة تشارلز دارون بأستراليا، وتواجد مجال تدويل المناهج أيضًا داخل الخرائط البحثية بالجامعات العالمية التى تدعمها جامعات مثل: جامعة هونج كونج، جامعة ويسكنسن ماديسون، وجامعة بيردو، وجامعة كارولينا الشمالية، وجامعة بنسلفانيا؛ إلا أنه بتحليل أغلب رسائل الماجستير، والدكتوراه بالتخصصات السبعة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية– جامعة الاسكندرية – كعينة ممثلة داخل الدراسة – فى الفترة مابين 2000–2015 نجد تمركزها حول 10 مجالات بحثية من جملة ثمانية عشر مجالًا بحثيًا فى الجامعات الأجنبية، وكانت من نتائج التحليل أن: مجال الدراسات المقارنة فى المناهج مُثِّل فى رسائل الماجستير بنسبة 2.5% فى تخصص واحد فحسب وهو الرياضيات، بينما لم يُمثّل على الاطلاق فى رسائل الدكتوراه بالتخصصات السبعة بالقسم، كما لم يتم يُمثل مجال تدويل المناهج، الأمر الذى يؤكد ضعف الاهتمام بالدراسات المقارنة، والتى جاءت

في المرتبة الثامنة من حيث الترتيب بنسبة 1.4% لمجال الدراسات المقارنة، وبنسبة 0% لمجال تدويل المناهج.

كما أكدت دراسة عبد اللطيف (2009)– ضمن نتائجها– شيوع المناهج: التجريبي، والارتباطى، والسببى، والمسحى، وانخفاض الاهتمام بالدراسات المقارنة فى دراسات المناهج المصرية، وذلك مقارنة بالدراسات العالمية المنشورة فى ثلاث دوريات عالمية اختارتها الدراسة، وفى السياق نفسه كانت نتيجة دراسة كل من: العمرى ونوافله (2011)؛ والأسطل (2015)؛ وآل الحارث والشهرى (2019)؛ ومن ثم يبرز نقص الاهتمام بهذه الدراسات؛ الأمر الذى يعضد إجراء الدراسة الراهنة فى محاولة لرصد طبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج، وواقعها الراهن.

كما دعا الناقة (2019، ص ص 374 – 376) فى نقده للبحوث التربوية على وجه العموم، وفى ميدان المناهج على وجه الخصوص فى تساؤله عن التوجهات المستقبلية لمناهج التعليم إلى التفكير فى البحوث التى يمكن أن تقدم رؤىً، ومنظورات مستحدثة، وضرورة امتداد البحث التربوى، واتساع دائرة اهتمامه ليبحث فى علاقة النظام التعليمى بغيره من النظم الاجتماعية والتربوية الأخرى؛ الأمر الذى يشير إلى ضرورة العناية بالدراسات المقارنة فى المناهج.

## مشكلة الدراسة:

تزايد الاهتمام بالدراسات المقارنة فى المناهج فى الآونة الاخيرة؛ نتيجة لجملة من التغيرات الحادثة بتغير فى الاهتمامات على الساحة التربوية وتدويل التعليم، وبرغم تزايد هذه الدراسات وتنامى الطلب عليها عالميًا؛ فإنه لوحظ قلة أعدادها على الساحة العربية مقارنة بالدراسات العالمية.

وقد أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية على عينة من الدراسات العربية، والأجنبية فى عدد من الدوريات العربية[3] والعالمية[4]، وتبين من هذا الفحص أنه رغم وجود عدد من المقاربات المنهجية فى ميدان التربية المقارنة، والتى قد تعين الباحثين فى مجال المناهج وطرق التدريس على إجراء مثل هذه الدراسات فإنه لوحظ أن الدراسات التى تنتمى بالفعل لمجال الدراسات المقارنة فى المناهج تشمل جملة من الممارسات المحدودة، وتمثل جهودًا تحتاج إلى الوضوح المنهجى، والإفادة من المقاربات المنهجية الملائمة، كما لاحظتا تنوع موضوعات أو مجالات الدراسة بالدراسات على المستوى العالمى، مقارنة بالدراسات على المستوى العربى، والتى لايزال عديد منها فى النمط التقليدى المرتكز فى المقام الأول على تحليل المناهج بالدول المختلفة، أوتقييمها؛ وفقًا لمعايير دولية.

ومن ثم كانت الدراسة الراهنة لفحص– أكثر تعمقًا، وتفصيلًا– طبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج؛ فى ضوء أدبيات منهجيات ومقاربات البحث في التربية المقارنة، وتطبيقاتها في مجال الدراسات المقارنة في المناهج؛ فى محاولة لوضع إطار مقترح يفيد الباحثين في رسم ملامح تلك الدراسات، والإجراء الصواب لها، وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى:

**كيف يمكن الافادة من المقاربات المنهجية المعاصرة في ميدان التربية المقارنة في تحسين الدراسات المقارنة في المناهج؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما طبيعة بحوث الدراسات المقارنة فى المناهج، والمنشورة على المستويين: العربى، والعالمى؟

[3] المقصود بالدراسات العربية فى هذه الدراسة: الدراسات المنشورة على المستوى المحلى "مصر"، والدراسات المنشورة على المستوى الإقليمى "الدول العربية".

[4] المقصود بالدراسات العالمية فى هذه الدراسة: الدراسات المنشورة فى دول أجنبية غير محلية ولا إقليمية.

2. ما أوجه التشابه، والاختلاف بين الدراسات المقارنة فى المناهج، والمنشورة على المستويين: العربى، والعالمى؟
3. ما الإطار المقترح لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج فى ضوء دراسة المقاربات المنهجية فى ميدان التربية المقارنة، وتوجهات الدراسات المعاصرة المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى؟

## أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تسليط الضوء على طبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج، وبعض الاتجاهات النظرية لاستخدام مقاربة "مقارنة المناهج".
- فحص مقاربة "مقارنة المناهج"Comparing Curricula، والدور الذى يمكن أن تقوم به فى تحسين إجراء الدراسات المقارنة فى المناهج.
- رصد عدد من الدوريات العربية، والعالمية وتحليل؛ لتعرف الوضع الراهن لطبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج.
- تصميم إطار مقترح للدراسات المقارنة فى المناهج.

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها:

- تطبيقًا للمداخل البحثية الجديدة فى البحوث التربوية المقارنة.
- إحدى المبادرات التى توجه الباحثين فى ميدانى: التربية المقارنة، والمناهج نحو كيفية إجراء الدراسات المقارنة فى المناهج.
- تناولها – مع قلة الدراسات؛ ولاسيما العربية – المقاربات المنهجية المتعلقة بالدراسات المقارنة فى المناهج.
- مسحًا، وتحليًا للكيفية الراهنة التى تُجرى بها الدراسات المقارنة فى المناهج.

- نقطة انطلاق نحو دراسات مستقبلية أخرى فى مجال الدراسات المقارنة فى المناهج.
- محاولة؛ لتعرف طبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج المعاصرة على المستويين: العربى، والعالمى؛ لقصور الدراسات فى هذا الموضوع البحثى.
- تقدم إطارًا مقترحًا للدراسات المقارنة فى المناهج، قد يفيد الباحثين فى هذا المجال، وكذلك مراكز البحث العلمى ذات العلاقة بمجال المناهج، وطرق التدريس.

## منهجية الدراسة، وأدواتها، وأساليبها الإحصائية:

- تقع الدراسة الراهنة في إطار المنهج المقارن Comparative Method؛ فى محاولة لتطبيق المقاربات المنهجية الحديثة فى الميدان، وسعيًا للوصول لفهم متكامل للظواهر التربوية قيد الدراسة.
- تستند الدراسة الراهنة إلى تطبيق استخدام مقاربة "مقارنة المناهج" Comparingcurricula Approch؛ حيث تفحص قصور استخدامها، وإمكان تطبيقها داخل الدراسات المقارنة فى المناهج.
- تركز الدراسة على وحدة التحليل "المناهج" curriculum؛ كإحدى الوحدات المهمة فى مكعب Bray and Thomass .
- اتبعت الدراسة التحليل متعدد المستويات ؛ بالاستعانة بالأبعاد والمستويات المقترحة من قِبَل مكعب Bray and Thomas؛ ففى الجانب الأمامى للمكعب، والمتعلق بالناحية الجغرافية حُلِلَتْ الدراسات – عينة الدراسة– على مستويين جغرافيين: العربى، والعالمى. وفى الجانب الرأسى، والمتعلق بجوانب التربية والمجتمع ركز البحث الراهن – بشكل رئيس – على المناهج.
- فحصت الدراسة الراهنة عددًا من البحوث المنشورة فى بعض الدوريات العربية والعالمية على المستويين: العربى، والعالمى فى الفترة ما بين 2013 – 2018، وحللتها تحليلًا مقارنًا؛ لدراسة طبيعتها، ولإجراء ذلك ارتُكِزَ على ما يلى:

- الأدوات المستخدمة: صُممت قائمة – من إعداد الباحثتين؛ لتكون بمثابة إطار؛ لتحليل الدراسات المقارنة فى المناهج، واشتملت على محاور لتحليل الدراسات المقارنة فى المناهج وفقًا لعينة الدراسة المحددة سلفًا.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة: التكرارات والنسب المئوية لأعداد الدراسات بالنسبة لكل محور من محاور القائمة.
- تصميم إطار مقترح لتحليل الدراسات المقارنة في المناهج: تنتهى الدراسة بتقديم إطارٍ مقترحٍ قد يعين الباحثين فى إجراء دراسات مقارنة فى المناهج، منطلقًا من فحص المقاربات المنهجية المتخصصة فى ميدان التربية المقارنة، والمنظورات البحثية الجديدة فى القرن الحادي والعشرين، وما تجريه البحوث الراهنة بعد مسحها، وكيفية تلافى نواحى القصور فى هذا الشأن.

## حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الدراسات المنشورة فى عدد من الدوريات على المستويين: العربى، والعالمى بالاستناد على جملة من المبررات على النحو التالى:

### 1. الدوريات العالمية:

أُختيرت أربع دوريات ذات معاملات تأثير IF عالٍ، وتصنف ضمن قائمة المجلات المصنفة Q1 على مستوى العالم؛ وفقًا لتقرير (Scoups, 2018)، وتتوافر لها المقالات الكاملة على قواعد البيانات العالمية، وهى كما يلى:

- دورية Journal of Curriculum Studies: وهى مجلة علمية دولية متخصصة فى مجال المناهج والتدريس، وتنشر مساهمات مُحكّمة في جميع جوانب دراسات المناهج (بما فى ذلك تلك المستمدة من الاستقصاءات التاريخية، والفلسفية، والمقارنة، والسياسية)، ونظريات التعليم، وإعداد المعلمين وتنميتهم، والتقييم والتقويم، والوضع الحالي للتعليم المدرسى.

▪دورية American Educational Research Journal: والتى تُعد دورية دولية تهدف إلى إجراء دراسات وتحليلات تجريبية ونظرية أصيلة في مجال التربية؛ للإسهام بإنجازات فى فهم و / أو تحسين العمليات، والنتائج التعليمية، والقضايا السياسية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية والتنظيمية المهمة فى مجال التعليم.

▪دورية Educational Researcher: وهى دورية دولية تنشر مقالات علمية مهمة لمجتمع البحث التربوى، والتى تغطي مجموعة واسعة من مجالات البحوث التربوية، والتخصصات ذات الصلة، لا سيما ما يتعلق بمجال المناهج والتعليم والتعلم.

▪دورية Journal of Teacher Education: وهى دورية دولية معنية بإعداد معلمى المستقبل بشكل أفضل لمواجهة التحديات، والمطالب المجتمعية المتغيرة، وتغطى موضوعات؛ مثل: الخبرات الميدانية، وتعليم المعلمين؛ العلوم المعرفية والتفكير النقدى، معتقدات المعلمين والأخلاقيات المهنية فى تعليمهم وإعادة هيكلته...إلخ.

**2. الدوريات العربية:**

اختيرت أربع دوريات ذات معاملات تأثير IFعالية؛ وفقًا لموقع معامل التأثير العربى (اتحاد الجامعات العربية، 2018)، مع توافر المقالات الكاملة للدراسات على قواعد البيانات، وهى كما يلى:

▪دورية: دراسات فى المناهج والتدريس؛ كونها الدورية العلمية المحكمة الرئيسة المتخصصة فى مجال المناهج والتدريس، وتعنى بقضايا ميدان المناهج، وطرق التدريس، ومشكلاته واتجاهاته وتجديده فى مصر، والعالم العربى.

▪دورية: المجلة الدولية للأبحاث التربوية: وهى دورية ربع سنوية محكمة تعني بنشر الدراسات والبحوث الأمبريقية التي تتعلق بالقضايا التربوية المعاصرة، والأبحاث البينية في مجالات التربية .

▪دورية: دراسات عربية فى التربية وعلم النفس: وهى دورية عربية تعنى بنشر كل ما هو جديد، وأصيل من الدراسات العربية فى مجالات التربية وعلم النفس؛ بشتى فروعها، وتخصصاتها فى دول الوطن العربى جميعها.

▪دورية: رسالة الخليج العربى: والتى تركز على نشر الدراسات التربوية عالية الجودة، وتعميم نتائجها فى البيئات التعليمية؛ لتنمية الكوادر البشرية المدرسية؛ مهنيًا.

ويوضح جدول (1) توصيف تلك الدوريات؛ من حيث: مصدر مقالاتها، ومعامل التأثير، والدولة.

**جدول (1): توصيف الدوريات؛ من حيث: مصدر مقالاتها، ومعامل التأثير، والدولة**

| اسم الدورية | مصدر المقالات الكاملة | معامل التأثير /الدولة |
|---|---|---|
| Journal of Curriculum Studies | https://www.tandfonline.com/loi/tcus20<br>https://www.researchgate.net/ | 1.129<br>المملكة المتحدة |
| American Educational Research Journal | http://07113gl53.1105.y.http.journals.sagepub.com.mplbci.ekb.eg/home/aera | 3.176<br>أمريكا |
| educational researcher | http://07113gl6r.1105.y.http.journals.sagepub.com.mplbci.ekb.eg/home/edra | 3.621<br>أمريكا |
| Journal of Teacher Education | Sage Premier Online Journals<br>http://07113gl6r.1105.y.http.journals.sagepub.com.mplbci.ekb.eg/home/jtea | 3.009<br>أمريكا |
| المجلة الدولية للأبحاث | https://tinyurl.com/yxnec7pk | 1.36 |

| اسم الدورية | مصدر المقالات الكاملة | معامل التأثير /الدولة |
|---|---|---|
| التربوية | | الإمارات |
| دراسات عربية فى التربية وعلم النفس | https://tinyurl.com/y6fztg89 | 1.79 (6102) مصر |
| دراسات فى المناهج وطرق التدريس | https://tinyurl.com/y3duemkv | مصر |
| رسالة الخليج العربى | https://tinyurl.com/y3clta9h | 2.295 السعودية |

3. أُختيرت الفترة الزمنية من (2013 – 2018)؛ لتكون فترة التحليل بالدراسة.
4. اقتصر إطار التحليل على جملة من المحاور المُدرجة فى قائمة التحليل، والتى شملت: المشاركين فى الدراسة، هدفها، ومجالاتها، ومنهج، وأدوات جمع بياناتها، وعينتها.

## مصطلحات الدراسة:

**الدراسات المقارنة فى المناهج:** هى الدراسات التربوية التى تتضمن كل ما يتعلق بـ"المناهج"، ومقارنتها على مستوى الدول أو مقارنة مكوناتها؛ للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف، والتعرف على الإيجابيات، ونواحى القصور؛ بما يفيد المناهج، ويعمل على تطويرها؛ استنادًا على المقاربات المنهجية المختصة بمقارنة المناهج، والتحليل المقارن للوحدات المختلفة الممكنة فى هذا الصدد.

**قائمة تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج:** وهى بعض المحاور التى استُند عليها فى التحليل المقارن للدراسات المنشورة؛ عربيًا، وعالميًا فى الفترة ما بين 2013 – 2018م، وتتضمن الوقوف على ستة محاور فى الدراسة:

- المشاركين فيها.
- هدفها.
- مجالاتها.
- منهجها.
- أدوات جمع بياناتها.
- عينتها.

**الإطار المقترح للدراسات المقارنة في المناهج:** يقصد به في الدراسة الحالية تصميم مقترح حول الاستقصاء فى الدراسات المقارنة في المناهج من تصميم الباحثتين؛فى ضوء دراسة المقاربات المنهجية؛ لمقارنة المناهج المصممة من قِبَل ميدان التربية المقارنة، وتحليل طبيعة البحوث في هذا المجال من خلال فحص الدوريات المنشورة فيه فعليًا.

## إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة – تحقيقًا لأهدافها– وفقًا للخطوات التالية: أولًا: الإطار التنظيرى، ثانيًا: الإطار التحليلى، ثالثًا: تفسير النتائج، ومناقشتها، وأخيرًا الإطار المقترح.

## أولًا: الإطار التنظيرى

خلال العقود القليلة الماضية، صارت المناهج وطرق التدريس إحدى القضايا البازغة التى يعنى بها ميدان التربية المقارنة؛ خاصة فى أعقاب حلول القرن الحادى، والعشرين، والذى تسبب فى ظهور منظورات، وأدوات جديدة تعضد التحالف بين الميادين التربوية الحليفة، وتخلق جملة من القضايا، والاهتمامات المشتركة التى تحتم تضافرها، ويمكن توضيح ذلك من خلال المحاور التالية:

## المحور الأول: تطورات البحث فى التربية المقارنة

تعد التربية المقارنة قديمة قدم الزمان غير أنها كميدان بحثى حديث العهد، وربما يعود ذلك إلى القرن التاسع عشر؛ غير أنه حتى بعد نشأتها كميدان معرفى جديد لم تتضح ملامحها بشكل كامل إلا فى القرن العشرين؛ مع اتباع طرق البحث العلمى فى التعامل مع قضاياه. وينقسم هذا المحور إلى جملة من المحاور الفرعية على النحو التالى:

مرت التربية المقارنة بجملة من المراحل التاريخية المتصلة ببعضها البعض،والتى أسهمت فى تشكلها، وتطورها كميدان معرفى،وقد اتفقت معظم الأدبيات على أربع مراحل تاريخية وثيقة/لصيقة الصلة ببعضها، تُدعى المرحلة الأخيرة منها "المرحلة العلمية"، والتى تميزت باستخدام مفاهيم، وطرق البحث فى العلوم الاجتماعية فى تفسير النظم التعليمية وتحليلها.

ويمكن القول إنه مع بداية المرحلة الرابعة، واستخدام مفاهيم العلوم الاجتماعية وطرق معالجتها فى دراسة التربية فى النصف الثانى من القرن العشرين، قد أثر وعاد بالنفع على الميدان بالإيجاب؛ حيث تحول الاهتمام فى الدراسات التربوية المقارنة من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة، والعوامل التى أسهمت فى تشكيلها فحسب؛ إلى الاهتمام بفهم ديناميات النظام التعليمى، وعلاقاته المتشابكة مع النظم الفرعية للمجتمع الموجودة فيه، وبعبارة أخرى يمكن القول أن الدراسات التربوية المقارنة بدأت التحول فيما يعرف بـ"استشراف المستقبل (أحمد وزيدان، 2003، ص 32).

وحملت تلك الفترة جملة من الإصدارات لرواد أسهموا – عبر مؤلفاتهم الرصينة – فى تشكيل معالم الميدان، وبيان كيفية التعامل معه منهجيًا؛ خاصة وقد رسخ بعضهم مناهج للبحث فى التربية المقارنة methods، وجملة القضايا ذات الاهتمام؛ منها –على سبيل المثال: كتاب Bereday (1964) عن "الطريقة المقارنة فى التربية" Comparative method in education؛ و(1965) Holmes "مشكلات التربية: دراسة مقارنة Problems of education: comparative education؛ وكتاب

Noah and Eckstein(1959) بعنوان "نحو علم التربية المقارنة "Toward a Science of Comparative Education؛ وكتابهما الأخير من تحريرهما بعنوان "استقصاءات علمية فى التربية المقارنة Scientific Investigations in Comparative Education"؛ وكتاب King (1968) بعنوان: "التربية المقارنة والقرار التربوى Comparative studies and educational decision (مرسى، 2013، ص17), ولكل منهم منهج مميز يحمل خطوات محددة.

ويمكن القول إنه منذ ذلك الوقت، وحتى الوقت الراهن مرت التربية المقارنة بجملة من العلامات الفارقة التى أسهمت فى تشكيل معالم الميدان؛ الأمر الذى بدا واضحًا فى جملة القضايا التي يعنى بها، والأساليب المنهجية التى يتبعها لأجل هذا الأمر الذى يمكن من خلاله استنباط كيف تشكلت علاقاته بالميادين الحليفة؛ ومنها: المناهج وطرق التدريس، ويعرض الجزء التالى أبرز هذه الملامح.

سعى كل من Noah and Eckstein لتطبيق طرق منهجية أكثر علمية، ووضعاها فى مؤلفين مهمين، الأول كتابهما المؤلف:" نحو علم التربية المقارنة "Toward a Science of  Comparative Education" كما سبقت الإشارة، إضافة إلى كتابهما: "الاستقصاءات العلمية فى التعليم المقارن Scientific Investigations in Comparative Education، وكلاهما يعكس محاولات جادة لترتيب ميدان التربية المقارنة باستخدام طرق منهجية أكثرعلمية، والابتعاد عن التقليد التاريخى. وبعد جهود Noah and Eckstein يمكننا تحديد عديد من التصريحات التى ميزت تطور مجال التعليم المقارن، وفتحت طريقًا لتطور طرق التربية المقارنة methods، مما فتح الطريق لمزيد من الواجهات بينية الحقول فى الواقع، فى الوقت الذى انخفضت حدود التعليم المقارن خلال الستينيات، بدلًا من ذلك، تم فتح الحدود، وخاصة لجميع العلوم الاجتماعية (Klees, 2008, P.301-302; Phillips & Schweisfurth, 2014, p.103).

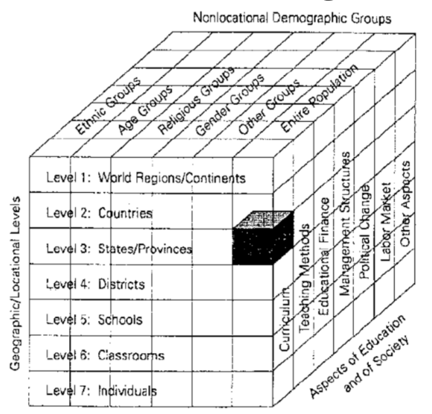
ويمكن اعتبار عقد السبعينيات من القرن الماضى الأكثر نفوذًا، وتأثيرًا فى ميدان التربية المقارنة، والذى مهد لملامح جديدة وواسعة للميدان؛ فمنذ منتصف الخمسينيات من القرن الماضى –عندما أُسِسَ للتربية المقارنة كحقل للدراسة– كان من الممكن التعرف على الميدان من خلال إسهامات العلماء البارزين فيه وجهودهم؛ خاصة في تصميم طرق منهجية للبحث في التربية المقارنة، غير أن هذا لم يعد ممكنًا منذ السبعينيات (Kazamias & Schwartz,1977, P.151)، وأكد كل من Altbach and Kelly أنه: لا توجد طريقة منهجية method واحدة للدراسة فى الميدان؛ ولم تعد هناك محاولات لتحديد طريقة منهجية واحدة للتربية المقارنة (Bray, Adamson & .Mason, 2014, P.4)

لقد جلب القرن الحادى والعشرين منظورات جديدة أكدت تناول ميدان التعليم المقارن للظواهر التعليمية بشكل مغاير، واستخدام طرق ومقاربات منهجية جديدة ومختلفة، ولعل هذا ما أشارت إليه الورقة البحثية المعنونة: "تربية مقارنة للقرن الحادى والعشرين" ‘Comparative Education for the Twenty-First Century’ ،والتي تعترف بإنجازات الميدان Broadfoot, 2000; Crossley & Jarvis, 2000, pp. (261, 263، وكان التحول الأكثر أهمية فى مجال التعليم المقارن هو الانتقال إلى التحليل متعدد المستويات؛ مما فتح الطريق أمام رؤية مختلفة لمجال التعليم المقارن، وتفاعلاته مع الميادين الأخرى، وإمكانية استخدام الطرق methods، والمقاربات المقارنة approaches؛ لتحليل الظواهر التعليمية.

**التحليل متعدد المستوى، وظهور وحدات التحليل:**

تضمنت التوجهات الجديدة فى ميدان التربية المقارنة قضايا موضوعية جديدة، ووحدات تحليل متنوعة أفضت إلى القيام بتحليل أكثر عمقًا متعدد المستويات (Crossley & Jarvis, 2000, pp. 261, 263).

وقد أشار Thomas and Bray (1995) إلى أهمية التحليل متعدد المستويات، وجذبا الانتباه نحوه "، وعرضا تصنيفًا يطرح مجموعة من أبعاد المقارنة ومستوياتها؛ حيث اقترحا مكعبًا ثلاثى الأبعاد للتفكير فى موقع أو موقف أى دراسة تعليمية مقارنة، ويضم الجانب الأمامي للمكعب سبعة مستويات جغرافية للمقارنة هى: مناطق/ قارات العالم، الدول، الولايات/المقاطعات، المناطق، المدارس، الفصول الدراسية، والأفراد، ويشمل البعد الثانى: المجموعات السكانية، والديموغرافية المحتملة؛ مثل:العرق، والعمر، والدين، والجنس؛ أما البعد الثالث: فيضم جوانب التعليم، والمجتمع؛ مثل: المناهج، طرق التدريس، التمويل، الهياكل الإدارية، التغير السياسى، سوق العمل، ويوضح الشكل (1) المكعب المقدم، وتمثل الخلية المظللة – على سبيل المثال – فى الشكل دراسة مقارنة للمناهج الدراسية لجميع السكان فى مقاطعتين أو أكثر.




شكل (1):مكعب Thomas and Bray

(Bray, 2014, p.9)

وقد ركزت كثير من الدراسات – بدرجة كبيرة –على التحليل أحادى المستوى single-level analysis؛ على أنه – كما أسلفنا – فى أعقاب التطورات الأخيرة، تزايدت الدراسات المرتكزة على التحليل متعدد المستويات؛ للوصول إلى فهم أكثر تكاملًا، وأكثر اتزانًا للظواهر قيد الدراسة (Bray and Thomas, 1995)، وتتضح فكرة

هذا المكعب فى لفت الانتباه إلى أهمية ذلك؛ ففى الوقت الذى يجرى الباحثين – فى كثير من الأحيان – دراسات على مستوى واحد فحسب بسبب بعض القيود التى تُمليها الغرض، وتوافر الموارد؛ يقترح براى وتوماس أنه يجب على الباحثون – على الأقل- التعرف على حدود بؤرهم، والتأثيرات المتبادلة للمستويات الأخرى على الظواهر التعليمية المثيرة للاهتمام (Bray, 2014, p.335).

وقد أشار (Aguilar (2017, pp.108-110 إلى أن هذا المكعب يُعد أحد "النماذج" – كما أطلق عليه- المهمة للتحليل المقارن؛ حيث ارتكز على التحليل المقارن لمستويات متعددة من خلال مزيج من المستويات الجغرافية، والسكانية، وجوانب التعليم والمجتمع، كما أكد أن هذا "النموذج" يكشف عن جُملة من المزايا والقيود النسبية، والانتقال من المستوى الكلى إلى المستوى الجزئى، وأن هذا "النموذج" ذو أهمية خاصة عند التحليل المقارن؛ على سبيل المثال: فتختلف النسبة المئوية لمناهج التعليم العام الأساسية المخصصة لتدريس العلوم والرياضيات؛ وفقًا للمنطقة، والفترة الزمنية؛ حيث يتضمن ذلك تحليل الوقت الرسمى فى المنهج كمتغير يمكن التحقق منه فى كل منطقة وبلد، وكذلك القدرة على مراقبة المعلومات، واستخلاصها من مجموعة من المعايير.

كما يعد نموذج "Bonilla Molina Perspective Model" نموذجًا آخر للتحليل المقارن، وهو يشبه سابقه فى استخدام التحليل متعدد المستويات، وسوف نشير هنا إلى العناصر التى تفيد دراستنا الراهنة فحسب؛ حيث قدم نموذج Bonilla Molina مجموعة متنوعة من العناصر التى تثرى التحليل المقارن؛ ومنها (Aguilar, 2018, pp.111-112):

- مستوى الفصل؛ حيث يؤكدعلى العمليات الدينامية داخل الفصول.
- الفصول الدراسية، وعلاقتها بالمجتمع.

- مستوى الفصول الدراسية فى علاقتها بالجغرافيا السياسية، ويؤكد هذا بناء المواطنة العالمية فى إطار التوترات، ومقاومة العولمة،وعلاقة هذه العمليات بالواقعين: الإقليمى، والوطنى.

وفى سياق الاهتمام نفسه ببزوغ وحدات تحليل يمكن الاعتماد عليها فى التحليل المقارن؛ جاءت فكرة "وحدة الأفكار Unit Ideas" والتى تضمنت: المكان space، والزمان time، والدولة state، والنظام التعليمى educational system، والسياق الاجتماعى social context، والنقل transfer، والتطبيق العملى praxis، واستخدامها كوحدات للتحليل المقارن، وتجدر الإشارة إلى إمكان تغير كل مفهوم منها مع مرور الوقت، لذا يجب على التربية المقارنة مراعاة ذلك، وقراءة ما هو عالمى، وفهم معنى التربية فى عوالم أخرى (Cowen, 2009, p.1285; Heggi, 2015, p.93).

ومن ثم فوحدات التحليل لم تعد بالنفع فى تقديمها لجملة من العوامل التى ينبغى النظر إليها عند إجراء المقارنات فحسب؛ بل أنها أهم من ذلك بكثير؛ مما وسع دائرة النظر والاهتمامات بعد انحصارها على الدولة القومية.

ومن ثم يشمل نطاق / مجال الدراسات المقارنة فى جميع تخصصات العلوم الاجتماعية مقارنات على جميع مستويات التحليل من المستوى المصغر– micro (كمستوى الأفراد)، إلى المتوسط meso، (كالمقاطعات)، إلى المكبر macro (كالدول،والقارات)، بدلًا من الاعتماد على إلى الدولة القومية باعتبارها الوحدة المجتمعية الطبيعية للتحليل (Wiseman & Popov, 2015, p.7).

## المحور الثانى: ميدان المناهج

ألقت المتغيرات المعاصرة بظلالها على المناهج الدراسية، وأحدثت فيه تجددًا على صعيد البنية المعرفية، وتركيباتها، وعلى مستوى آليات التفكير ومداخله، فضلًا عن

منهجيات البحث العلمى وتفسيراته، فى منحى منظومى وبعمليات متصلة، بفعل ديمومة التطور والنمو المستمرين.

### 1. تطور مفهوم المنهج:

بدأت تتضح ملامح ظهور المنهج؛ كعلم مستقل له علماؤه ومنظريه فى القرن العشرين، وخلق الاهتمام المتزايد والتطور المستمر الذي شهدته المناهج فى الحقل التربوي أرضية خصبة تتعدد وتتباين فيها وجهات النظر، وقد تغير اتجاه المفهوم العلمي الدقيق لماهية المنهج، ما بين المنظور التقليدى المتأثر بالحركة الوضعية؛ والتي برزت كإطار مهيمن فى النظرية المرتبطة بمناهج أمريكا الشمالية؛ والذى يتصور المنهج كشيئ محايد ومجموعة من المحتويات المنظمة بشكل صارم – والذى ظهرت له عديد من الانتقادات – إلى مفهوم يرى أنه عملية منفتحة على خصائص السياق، والأشخاص المعنيين؛ فقد حدد Doyle (1992) أن هناك منهجًا رسميًا يُحدد المادة الأساسية فى التعليم، ومناهج ذات خبرة تدرس، وتُعلم فى الفصول الدراسية.

وثمة إجماع على ضرورة الانتقال من تلك النظرة القديمة التي كانت تحصره فى المقرر أو الكتاب المدرسى، والدفع به إلى آفاق أوسع وأكثر شمولية تشمل: الطالب والمعلم، وأولياء الأمور، والإدارة، والمبنى المدرسى، والوسائل التعليمية ... إلى غير ذلك. وتفتح وجهة النظر هذه مجالًا لضرورة مواءمة محتويات المناهج الدراسية مع السياق المحيط، وتعليم المحتوى بشكل غير منفصل عن عملياته (Fernandes, Leite, Mouraz, & Figueiredo, 2013)، والتأكيد على التوجه إلى الاهتمام بالسياقات الاجتماعية، والسياسية الحالية، والتأثيرات الدولية (Christou & DeLuca, 2019, pp.16-18).

### 2. البحث فى ميدان المناهج: الواقع الراهن، وملامح المستقبل

يعالج البحث فى ميدان المناهج بشكل جدى، وجوهرى قضايا المجتمع؛ حاليًا، ومستقبلًا، ويسهم فى تقديم نتائج بحثية قابلة للتطبيق، ومن المفترض أن تؤدى فى النهاية حتمًا إلى تطوير المناهج؛ فى ضوء القضايا، والتوجهات المعاصرة والمستقبلية؛ لتشكيل المتعلم القادر على الإسهام الفاعل فى تقدم مجتمعه، وإن لم تتناول البحوث التربوية فى مجال المناهج تلك التوجهات، والقضايا تصبح قليلة الفائدة، ليست ذات عائد تربوى فعال فى شخصية المتعلم، وفى بنية مناهج إعداده على المستويات الدراسية كافة.

وقد أشار (1970) *Schwab* إلى أن أساليب الاستقصاء فى المناهج الدراسية ليست كافية للتطوير، وبعد ما يقرب من عقد من الزمان، ولما للنظرية من دورٍ كبيرٍ فى تطور أى علم؛ أعلن (1978) pinar أن النظريات فى ميدان المناهج قد جُدِّدَتْ بجهود علماء الميدان، والذين كانت مسؤولياتهم– أيضًا – تجديد أساليب البحث خاصتهم، ومنذ عام 1978، عمل المنظرون على توضيح المنهجيات، والأطر المعرفية التى تمكن من استدامة، وفائدة، وقيمة دراسات المناهج، ومن بين الأعمال المهمة للرواد فى هذا الصدد: المعرفة والمناهج Cognition and Curriculu (Eisner, 1982)؛ و"المناهج الدراسية" Curriculum (Schubert 1996)؛ والمرجع الدولى لبحوث المناهج" International Handbook of Curriculum Research (Pinar, 2003)؛ و"فهم المناهج" Understanding Curriculum Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2006)؛ والمرجع فى المناهج والتدريس The Sage Handbook of Curriculum and Instruction (Connelly, Fang & Phillion, 2008)؛ و"نظرية المناهج Curriculum Theory (Schiro, 2013).

وفى إطار التفكير فى مستقبل ميدان المناهج، والتركيز حول وضع تصوُّر لدراسات المناهج الدراسية واستدامتها، وفائدتها، وكيفية استقصائها، يمكن اعتبار ثلاثة

متطلبات مهمة تثير قدرًا أكبر من الشمول والالتساق فى هذا الميدان Christou & DeLuca, 2019, pp.19-27):

- المتطلب الأول: الحاجة إلى ما أطلق عليه المعاصرة Contemporaneity؛ متضمنًا نداءً لعلماء المناهج أن يتم التفكير فى تاريخ المنهج من أجل الحاضر والمستقبل كعملية متصلة ومستمرة؛ حيث يلعب التاريخ دورًا أساسيًا فى بحثنا عن المعنى فى الوقت الحاضر، كما تعتمد آمالنا وخططنا للمستقبل على توضيح ماضينا لعرضه، وعلى فهمنا لما يعنيه أن نكون ضمن مشهد التفكير التربوى، والتنظير. فلا يمكن تصور المنهج الدراسى كونه نتاجًا للقرن الحادى والعشرين حال سعى المجتمعات إلى السؤال عما يجب تدريسه، وكيف يمكن تدريسه، فإن المناهج الدراسية – رغم تصميمها– تخضع للاستفسار، والرؤية، والمراجعة.
- المتطلب الثانى: ويتطلب السعى نحو توضيح، وتحديد حدود لدراسات المناهج؛ رغم تنوعها، وعلى الباحثين فى المناهج السعى للمشاركة بشكل جماعى في محادثة يمكن أن تعمل على تعزيز بعض اللغات، أو التعريفات، أو نظرية المعرفة، وحدودها التى يسهل تناولها فى مجال المناهج الدراسية؛ أى أن تكون لغة الخطاب المستخدمة فى المجتمعات العلمية لهذه الدراسات واضحة المصطلحات، ومتسقة اللغة؛ فيما مؤداه تجاوز الميدان المجادلات، ومناصرة التوجهات الشخصية؛ الأمر الذى يسهم فى نهاية المطاف إلى الإسهام الحقيقى فى جسم العلم على مفهومه الأكثر اتساعًا.
- المتطلب الثالث: وهو الحاجة إلى الوضوح المنهجى methodological clarity، ويشمل ذلك: الالتزام بالمنهجيات المتنوعة والمفصلة بدقة، مع ربطها بالأطر النظرية والمنهجيات الأخرى؛ لضمان التناسق عبر دراسات المناهج الدراسية، وإثبات تماسكها ككل. وفقًا لذلك؛ قد يعمل علماء المناهج الدراسية بشكل جماعى؛ لتوضيح أساليب البحث الخاصة بهم وشرحها، كإسهامهم في بعض المحادثات ذات النطاق الواسع، كذلك استكشاف الجوانب التمكينية والحدود والقيود الخاصة؛ لاستعارة منهجيات أخرى

للإفادة منها فى ميدان المناهج الدراسية؛ أى يحتاج علماء المناهج الدراسية الآن إلى التفكير كمنهجيين Methodologists، وتوضيح الهياكل التى تثبت صدق ممارساتهم، ويتضمن ذلك ربط منهجيات البحث فى إطار عمل شامل ومترابط، وربط المنهجيات البحثية بالنظريات المفاهيمية التى تشكل محادثات المناهج الدراسية.

ومن أمثلة القضايا المحتملة فى دراسات المناهج الدراسية، والتى احتلت مفاهيم المنهج، ونظرياته دورًا بارزًا بها؛ المقارنة بين المناهج فى كلا التعليمين: العام، والجامعى، ففى الوقت الذى يتم التركيز فيه على المناهج الدراسية فى سياق المدارس، تُهمل المناهج في التعليم الجامعي على السياق المقابل، وقد أثارت ذلك دراسة Lindén, Annala and Coate (2017, P. 137-138) مشيرة إلى أن أحد الاختلافات الأكثر بروزًا هو المدى الذى أصبح فيه بحث المناهج الدراسية على مستوى التعليم العام حقلًا فرعيًا قائمًا بذاته وله منظرينه، ومجلاته المتخصصة المكرسة لهذا الموضوع. وبرغم أن استقصاء المناهج يتم بشكل شائع في أبحاث التعليم الجامعى، إلا أن هذا الحقل الفرعى يفتقر المقاربة النظرية المتماسكة لشرح معنى المناهج وأهميتها؛ لا سيما كجزء من الدور الخاص الذى يلعبه التعليم الجامعي فى المجتمع، ومن ثم ينبغى إيلاء مزيد من الاهتمام فى دراسة وفهم أدوار المناهج الدراسية، ونظرياتها، معانيها فى سياق التعليم الجامعى؛ الأمر الذى يشير إلى أهمية استقصاء المناهج فى سياق التعليم العالى[5]. ومن ثم قد تسهم الدراسات المقارنة فى المناهج فى مناقشة تلك القضايا والمتطلبات.

## المحور الثالث: الدراسات المقارنة فى المناهج

[5] وضعت الباحثتان "إعداد المعلم، وتنميته" كأحد مجالات الاهتمام فى المناهج فى بطاقة تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج.

يؤدى البحث التربوى فى مجال المناهج الدراسية دورًا رئيسًا فى تطويرها، وتقويمها، وإعادة تخطيطها بالطريقة التى تجعلها مواكبة لما يحدث فىالمجتمع من تغيرات إقليمية ودولية، وما ستحدث فيه من قضايا علمية، واجتماعية، وثقافية، وسياسية. ومع مواجهة تغيرات عدة على مستوى العالم كالعولمة، والثورات العلمية والتكنولوجية المتعاقبة تظهر الحاجة إلى تضافر فروع التربية المختلفة معًا، وظهور اهتمامات مشتركة بينها، ويظهر ذلك جليًا فى الحاجة إلى ما نطلق عليه الدراسات المقارنة فى المناهج كأحد الأمثلة للاهتمامات، والقضايا المشتركة بين ميدانى: المناهج، والتربية المقارنة.

**1. الحاجة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج:**

كان المنهج دومًا انعكاسًا للمتطلبات الاجتماعية والسياسية؛ لما له من دور مركزى فى التعليم المدرسى، ولعل التغيرات الحادثة فى التعليم على مدار القرن العشرين تؤكد ذلك، غير أنه فى الآونة الاخيرة عهدت الدول إلى الاهتمام بتطبيق نظم الجودة الشاملة والالتزام بتطبيق معاييرها المختلفة فى نواحى العملية التعليمية كافة، وعلى رأسها المناهج الدراسية، وما تحويه؛ فعلى سبيل المثال: أكدت دراسة Figueiredo, Leite and Fernandes (2016, pp.282-283) استجابة هيئة الجودة الأوروبية الي التوصية بتنفيذ أنظمة الجودة ودعت لتأسيس عمليات التقييم الخارجي للمدارس (SEE) school external evaluation التابعة لبلدانها، فى محاولة منها لتحسين التعليم المدرسى، والمناهج الدراسية، وقد أدى هذا إلى تزايد الدراسات التى تقارن بين الدول في تطبيق هذا المسعى والتركيز على دور المناهج فى تحقيق جودة التعليم، وكيفية تفعيله، والإفادة منه فى بيئات التعليم المدرسى.وحاولت الدراسة تحليل أطر (SEE) فى دولتى: البرتغال وإنجلترا بالتركيز على جملة من المحاور؛ منها: طبيعة المناهج الدراسية فى كلتا البلدين، والتركيز على دور المعلمين كمطورين للمناهج؛ وتقييم الواقع الفعلى في بيئة الفصول الدراسية، ووظائفها.

من ناحية أخرى، صارت الدراسات المقارنة مهمة لفهم الأطر السياسية فى مناطق العالم وتحالفاتها، والمقارنة بينها وبين ما هو خارجها؛ فهناك عدد من القواسم المشتركة للمناهج في دول الاتحاد الأوروبى، أو دول حوض البحر الأبيض المتوسط أو غيرها، والتى تعد انعاكسًا للسياسات التى تضعها تلك الدول أو تتشابه مع قواسمها الجغرافية (كما هو الحال في دول التعاون الخليجى)، وفى هذا الصدد تسهم المقارنات في تزويدها ببعض الاستخلاصات المهمة.

فقد كان العدد الخاص – على سبيل المثال– من دورية European Educational Research Journal (EEGJ) يناقش تحليل المناهج في شمال أوروبا بالإضافة الي مقارنتها ببعض الأمثلة من خارج أوروبا، وتلفت الدراسة الانتباه إلى بعض القواسم المشتركة في القطاع الأوروبى الذى تتناوله التحليلات، ولا سيما التساؤلات حول الحكم وعمليات السياسة العامة، وهياكل المواطنة؛ خاصة بعد تشكيل الاتحاد الأوروبى، وتأثير أنشطة منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية على ذلك (Yates, 2016,P.366-367).

غير أن هذا كله من تأثيرات العولمة وما أقرته على النظم التعليمية؛ فلعلنا لا نبالغ القول بأن قوى العولمة هددت بالقضاء على الملامح المميزة لكل نظام تعليمى، وحاولت صبغها بصبغة جديدة تتشابه فى جميع الدول؛ الأمر الذى يجعلها جميعًا تواجه التحديات نفس فى مجال التعليم؛ مما يعكس ضرورة الحاجة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج؛ لحصر تلك التأثيرات والتغيرات، والفروق بين وضعها قديمًا، وما آلت اليه.

ولعل من أبرز تأثيرات قوى العولمة على نظم التعليم، والتشابهات بين الدول فى ذلك أوجه التشابهات المذهلة فى المسارات الفريدة التي اتخذتها مختلف البلدان في نضالها؛ لتوفير التعليم العادل، والحفاظ على أنظمة الديمقراطية، وهذا بالطبع مفيد للمعلمين وللقائمين على العملية التعليمية فى إطار معرفة ردود مختلف البلدان على

التحديات التي تواجه إصلاحات التعليم والتنمية، وأهمها الحاجة إلى كشف العلاقة الحميمة التي تواجه التحديات العميقة بين التعليم والمجتمع فى عالم معولم. وهذا يتطلب دراسة ضرورات الحداثة المتصاعدة وعواقبها، وعدم المساواة والتهديدات المتعلقة بتسييس الهويات والاستجابة السياسية والتعليمية باستخدام الأساليب البحثية للتعليم المقارن (Batra,2018, pp.76-78).

وقد قدم Pinar (2010, pp. 6-7) مثالًا للدراسات المقارنة فى المناهج فى إحدى دراساته مثالًا للدراسات المقارنة فى المناهج فى هذا الصدد؛ ففى الوقت الذى تختلف فيه البلدان فى استجابتها لقوى العولمة، والتحديات الناجمة عن عدم المساواة التعليمية، تأتى دراسات المناهج لتبرز هذا الصدد؛ حيث كشفت دراسات المناهج الدراسية في عديد من بلدان الجنوب عن التوترات الرئيسة الناجمة عن الإصلاح من خلال "استعارة السياسات policy borrowing" من البلدان المتقدمة، ففى تحليل Pinar – على سبيل المثال – لواقع التعليم فى جنوب إفريقيا فى فترة ما بعد الفصل العنصرى، لاحظ أن "التعليم لا يزال طموحًا أسود وواقعًا أبيض – على حد قوله"، ومن ثم فإن إصلاح المناهج الدراسية يصبح بمنزلة حل للتكامل العنصرى.

**2. مفهوم الدراسات المقارنة فى المناهج:**

تعرف دراسة النحاس (2016) الدراسات المقارنة فى المناهج Comparative studies in curricula بأنها: مجالٌ بحثيٌ يعتمد على المقارنة فى دراسة المنهج فى بلاد مختلفة، حيث يبرز أوجه الاختلاف، والتشابه، والتعرف على الإيجابيات والسلبيات فيما بين عناصر المنهج، وأسس بنائه؛ للتوصل إلى الهدف من الدراسة المقارنة، والتى تتمثل فى تطوير مناهج التعليم وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية"، بينما عرفته دراسة (النحاس، والعدوى،2017، ص 34) بأنها: مجال بحثى يعني بدراسة المناهج

العالمية فى الدول المختلفة ذات التجارب الرائدة فى بناء مناهجها وتطويرها، وإدارتها عن طريق: تحديد طبيعة هذه المناهج وأوجه التشابه، والاختلاف بينها، والايجابيات والسلبيات فيها؛ فى ضوء محكات للمقارنة، أو أطر التحليل المقارن؛ بهدف تحديد أوجه الاستفادة من هذه النماذج الدولية فى تطوير المناهج التعليمية القومية.

### 3. الأنماط التقليدية للدراسات المقارنة فى المناهج:

ظل ميدان المقارنة لفترة طويلة يُعبر عنه بالمقارنة بين نظم التعليم فى الدول المختلفة أو بلغة مدققة الاعتماد على الدولة القومية كوحدة للتحليل، فلا عجب أن تظهر الدراسات المقارنة في المناهج في أبسط صورها مقارنة بين المناهج عبر الوطنية؛ وفقًا لأهداف محددة، غير أن المشكلة فى هذا الصدد أنه برغم بروز جملة من الاهتمامات، والقضايا الأخرى يستدعى النظر إلى وحدات أخرى للتحليل، فإنه لا يزال هناك تركيز كبير على مقارنة مناهج الدول – كشكل أساسى للدراسات المقارنة فى المناهج إلى الحد الذى يمكن وصفه معبرًا عنها فى كثير من الدراسات – وخاصة العربية، ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى كيفية تطور استخدام المقارنة Comparison فى التربية بوجه عام.

إن الفِكَر البيداغوجى / التربوى المبكر أسسه مؤلفون؛ مثل:"كومينيوس" فى القرن السابع عشر، و"روسو "في القرن الثامن عشر؛ إلا أن التربية – كعلم– أُسِّسَ لها في القرن التاسع عشر في أعمال كل من "هربرت" ، "بستلوزي" ، "فروي بيل" ... وغيرهم (Ermenc, Spasenović, Vujisić-Živković, Vrcelj & Popov, 2013).

وفى وقت لاحق استُخدمت البيداغوجيا القائمة على الاستنباط المقارنة Comparison كإحدى أدواتها المعرفية الأساسية، والتى تتيح المقارنة بين المثل والفكر التربوى بين التقاليد المختلفة والتدفقات النظرية، إلا أنه مع إدخال المقاربات المنهجية الاستقرائية the inductive methodological approaches فى البحوث التربوية،

فُهمت المقارنة على أنها طريقة بحثية محددة. ومن ثم ربما نجد أنه غالبًا ما تستخدم المقارنة كأحد الأساليب في أجزاء أوسع من البحوث التعليمية الأساسية والتطبيقية؛ باعتبار أنه يمكن مقارنة كل فكرة أو ظاهرة تربوية (Ermenc, 2015, P.45).

وربما يكون هذا هو السبب في استخدام المقارنة في دراسات المناهج بالشكل التقليدى – مقارنة مناهج دراسية وكتب فحسب – ؛ دون الوعى بالتطورات المنهجية الحديثة في التربية المقارنة، والتى أمكنت الباحثين من فحص المناهج، وما يتعلق بها كأحد الاهتمامات الجديدة للبحث والدراسة في الميدان، وهذا ما توضحه الأمثلة التالية.

فدراسة النصار والعبد الكريم (2010) اعتمدت على تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية نوعيًا، ومقارنتها بالتوجه الذى سلكته كتب التربية الوطنية في بريطانيا؛ بوصفها نموذجا للتوجهات العالمية الحديثة، وتسير في الاتجاه نفسه دراسة الربيعى (2009) والتى تقارن بين كتاب الرياضيات المدرسى للصف السادس الإعدادى "العلمى" فى العراق بكتاب الرياضيات المدرسى للصف الثالث الثانوى"القسم العلمى" فى الجمهورية اليمنية.

وفي ضوء الاهتمام بنشر ثقافة الجودة الشاملة وتطبيقها في العملية التعليمية، والتى كان من بين قواعدها / إجراءاتها وضع جملة من المعايير التي يمكن التأكد – في ضوئها – من تطبيق الجودة الشاملة في ملامح العملية التعليمية كافة.

ظهرت بعض الدراسات المقارنة فى المناهج التى تعنى بمقارنة محتوى مناهج الكتب المدرسية فى ضوء المعايير العالمية؛ ولذا كانت وحدة التحليل المتعلقة بالدولة لاتزال طاغية، الفرق الوحيد هنا هو الاهتمام بتحليل محتوى المناهج؛ للتأكد من ملاءمته المعايير الموضوعة سلفًا.

فقد هدفت دراسة فقيهى (2010) – على سبيل المثال– تقويم محتوى كتب الاحياء فى مرحلة التعليم الثانوى، ومقارنته بمحتوى منهج الاحياء في التعليم الثانوي؛ عبر تطبيق جملة من المعايير الموحدة، بينما استهدفت دراسة السيد (2015) تصميم قائمة لمعايير التنور الحاسوبى والمعلوماتى واستخدامها فى تحليل مستوى تلبية كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعى فى كل من: مصر، والسعودية، والبحرين، والكويت لهذه المعايير، وقدمت دراسة مقاط (2016) مقارنة محتوى كتابى الرياضيات الفلسطيني والإسرائيلى للصف السابع؛ فى ضوء معايير المجلس الوطنى لمعلمى الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)، وأبرزت فى هذا الصدد أوجه التشابه والاختلاف بين الموضوعات الرياضياتية المطروحة في محتوى كتاب الرياضيات، وقد وظف الباحث – على حد تعبيره – أسلوبى الدراسة المقارنة، والمنهج الوصفى فى الدراسة.

ويعد الاهتمام بالتحصيل العلمى للطلاب، ومقارنته عالميًا من أبرز أسباب انتشار الدراسات المقارنة فى المناهج؛ حيث عملت هذه المقارنات دوليًا على تصنيف الدول فى مجال تعليم الرياضيات والعلوم، وأظهرت نتيجة المقارنات الدولية تخلف بعض الدول عن عهودها السابقة فى التحصيل العلمى لطلابها كما حدث فى حالة الولايات المتحدة الأمريكية وتقدم دول أخرى كسنغافورة وماليزيا، الأمر الذى دفع الدول المتخلفة فى الترتيب لإعادة النظر في مناهجها التعليمية، وطرقها التدريسية؛ فى ضوء مناهج الدول الناجحة، وطرقها.

وعلى ما سبق، كان من الطبيعي أن تصدر عدد كبير من الدراسات المقارنة فى المناهج تعني برصد تحليل محتوى كتب وطرق التدريس بين عدد من الدول؛ لكنها ترتكز على تدريس العلوم والرياضيات فى نطاق المقارنات المنعقدة في اختبارات التحصيل الدولية؛ مثل: TIMSS وبرنامج تقييم الطلاب الدولى PISA.

وقد كانت طبيعة التدريس فى مدارس البلدان الشرقية والغربية موضوعًا رئيسًا في الدراسات المقارنة عبر البلاد فى مجال التعليم خلال العقود الثلاثة الماضية، وقد ظهر الاهتمام بمثل هذه الدراسات المقارنة فى السبعينيات بعد أن أطلقت الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمى the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) أول دراسة دولية للرياضيات فى عام 1964 أظهرت هذه الدراسة أن طلاب الولايات المتحدة سجلوا معدلات تحصيلية أقل بكثير من أقرانهم فى كل من: الصين (هونج كونج)، واليابان، وكوريا.

كما كشفت القياسات الكمية الواسعة التالية لإنجاز الطلاب فى عام 1980، ثم دراسة TIMSS، فى منتصف عام 1990عن فجوة الأداء نفسها بين الولايات المتحدة، وغيرها من الدول الغربية؛ مثل: ألمانيا، وبريطانيا، ونظرائهم فى دول شرق آسيا فحسب، ويلاحظ أنه فى معظم الدراسات المقارنة بين الثقافات فى تعليم الرياضيات والعلوم كانت محورًا للتركيز؛ ليس لأنها مجالات مواضيع قابلة للقياس عبر أنظمة تعليمية مختلفة مع لغات تعليمية مختلفة فحسب؛ ولكن أيضًا لأنهم يعتقدون أنهم يلعبون أدوارًا أكثر أهمية فى تحديد جودة القوى العاملة المستقبلية للتنمية الاقتصادية الوطنية للقرن الحادى والعشرين (Fang & Gopinathan, 2009, p.557).

وفى الصدد نفسه أشارت دراسة Andrews and Sayers (2013, p.134) إلى أن عديدًا من الدراسات التي أجريت في التسعينيات – وخاصة دراسات اتجاهات الفيديو في دراسة الرياضيات والعلوم الدولية–أظهرت أن مُعلمي الرياضيات يلتزمون– بوعى، أو من غير وعى – بنصوص محددة ثقافيًا، وتعلقت بفحص أسباب استمرار الأداء المرتفع لطلاب شرق آسيا، عند مقارنتهم مع نظرائهم الغربيين، فى اختبارات التحصيل الدولية المختلفة وتكراراتهم، وفى هذا الصدد تشير الدراسة لاختلاف تدريس الرياضيات فى البلدان الموصوفة بالشرق الثقافى أو الكونفوشيوسية عن الغرب الثقافى أو

السقراطى فى الواقع، فقد تميز كل متغير تم اختباره فى تدريس الرياضيات فى الدول الشرقية التى تأثرت بشدة بثقافة التراث الكونفوشيوسية، مثل: الصين، واليابان، وكوريا، وهونج كونج، وسنغافورة، عن الدول الغربية؛ مثل: الولايات المتحدة، وألمانيا، وبريطانيا، وفرنسا.

وفى السياق العربي يمكن اعتبار دراستى: موسى (2012)، وعبد الله، والدفراوى (2015)، كمثالين للدراسات المقارنة في المناهج التي تركزعلى مقارنة المحتوى في ضوء المعايير التي تستند عليها اختبارات (TIMSS)؛ للحكم على تقدم أو تخلف دولها فى هذا الصدد؛ فهدفت الدراسة الأولى إلى تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع الأساسى فى ضوء (TIMSS)، أما الدراسة الثانية لاحظت الباحثتان من خلال متابعتهما نتائج اختبارات (TIMSS) منذ بداية تطبيقها في مصر أن متوسط التحصيل أقل من المنخفض بالنسبة لمقياس الأداء فى اختبارات (TIMSS) مقارنة بالدول المشاركة خاصة العربية، ومنها: دولة البحرين؛ حيث حصلت مملكة البحرين من خلال مشاركتها في اختبارات (TIMSS (2011على المركز الأول عربيًا، والمركز (39) عالميًا بالنسبة لأداء طلاب الصف الرابع فى مادة العلوم، وجاء ترتيبها بالنسبة لطلاب الصف الثامن فى المركز الخامس عربياً والمركز (26) عالميًا فى مادة العلوم؛ مما دفع الباحثتان – فى هذه الدراسة – إلى تحليل محتوي مناهج العلوم للصفين: الرابع، والثامن من التعليم الأساسى؛ فى ضوء معايير (TIMSS) لكل من دولتى: مصر، والبحرين، ومقارنة نتائج هذين التحليلين معًا؛ للوقوف على نقاط الضعف والقوة فى كليهما.

## 4. الأنماط الحديثة للدراسات المقارنة فى المناهج

اتخذت الدراسات المقارنة فى المناهج – فى الآونة الأخيرة – موضوعات، واهتمامات مغايرة وظهرت بأشكال أخرى؛ غير تلك المقصورة على مقارنة المناهج الدراسية فى الدول المختلفة أو مقارنة مدى توافق محتواها مع المعايير المختلفة؛ وقد

ظهر هذا التغير بصورة جلية فى الدراسات على المستوى العالمى عن نظيره فى الدراسات على المستوى العربي؛ ففى الدراسات العالمية تزايدت عدد البحوث والدراسات المقارنة فى المناهج، وتنوعت موضوعاتها؛ علاوة على أن البحث هنا مستمر وذو اهتمام متنامٍ، غيرأنه فى الدراسات العربية لا يزال الأمر موقوفًا – إلى حد كبير – على الشكل التقليدى؛ إلا فى بعض الحالات القليلة أو النادرة التى حاولت تناول فئات مقارنة مختلفة.

فقد عنت دراسة (Kulm and Li (2009 –على سبيل المثال – بتحليل محتوى المناهج الدراسية؛ وقد هدف التحليل هنا لتسليط الضوء على إحدى القضايا التدريسية لمادة الرياضيات؛ حيث أشارت الدراسة إلى مثال يبرز الاهتمام بالمقارنات عبر الوطنية فى تحليل قضايا المناهج المتعلقة بالصين، والولايات المتحدة الأمريكية، ومناقشتها؛ ونُوقشت التعقيدات التى يواجهها الطلاب فى فهم الكتب المدرسية من منظور متعدد الثقافات، وقورنت الكتب المدرسية المختارة من الصين، واليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، فى عرضها لإحدى الموضوعات الرياضياتية "الكسور الرياضية"، وكما أوضح المؤلفون؛ فإن التحليل لم يكشف عن الاختلافات المحتملة في الكتب المدرسية التى تسببها المشكلات اللغوية فحسب؛بل أيضًا أوضح التعقيدات فى فهم تأثير الكتب المدرسية على تعلم طلاب الرياضيات عبر الثقافات.

ويلاحظ هنا أن التحليل كان على مستوى أعمق من المعروف فى الشكل القديم، حيث تعددت وحدات التحليل فاقترن المحتوى بالثقافة السائدة فى المجتمع، ورُصِدَت تأثيراتهما معًا على التعليم. .

وفى السياق السابق نفسه، وفى صدد الاهتمام بعلاقة المنهج بالسياق الثقافى، والتأثيرات المختلفة للثقافة عليه جاءت دراسة (Yang and Leung (2013, p.121 والتى تختص بتحليل "كيفية تصور مدرس الرياضيات الخبير " expert mathematics teacher" من قِبَل مُعلمى الرياضيات فى مدينتان فى الصين تشتركان فى خلفيات ثقافية

واجتماعية متشابهة، ولكن هناك اختلافات تميز كلتيهما، وأجريت مقابلات مع مُعلمي الرياضيات، ومديرى المدارس، والخبراء، وناقشت الدراسة أوجه التشابه والاختلاف بين المدينتين، وفسرتها؛ فى ضوء فحص العوامل الاجتماعية والثقافية ذات الصلة فى السياقين.

وتأتى دراسة (Yates (2016, pp. 398 - 369، لتؤكد ذلك؛ حيث أشارت إلى عدسة الحركات "العالمية"، ودور النشاط السياسي الوطنى فى التأثير على المناهج الدراسية؛ فالحكومات التى ترشح نفسها- على سبيل المثال- لتتولى زمام الحكم وتكون ذات صبغة سياسية مختلفة عن سابقتها؛ فإنها تميل إلى الحاجة إلى تعريف نفسها عمدًا مبرزة تلك التناقضات، وينعكس هذا الاختلاف على المناهج؛ فقد نجد اهتمامًا بالمواد الدراسية المنفصلة مقابل الدراسات المتكاملة، والمناهج المتمايزة مقابل المناهج الدراسية المشتركة، والمركزية وما الذى يندرج فى أطر المناهج والحوكمة، كلها أدوات محتملة لاستخدامها في هذا النوع من التمايز السياسى للأحزاب. ومن ثمَّ يمكن القول إن أهم أحد التحديات التى تواجه تحليل المناهج الدراسية، وخاصة التحليلات المقارنة، ليس البلد أو البلدان التى تشكل وحدة التحليل فحسب؛ بل ما يتم فحصه داخل الإطار؛ فقد أولت فنلندا – على سبيل المثال – كثيرًا من الاهتمام فى السابق بأسباب إنجازاتها، وكانت قد نُفِّذَتْ نتيجة الاعتماد بشكل أقل على سياسات "المناهج الدراسية"، والتركيز بشكل أكبر على تعليم وأضاع المعلمين أم لغير ذلك من النتائج والمسببات.

## 5. التضافر بين ميدانى التربية المقارنة، والمناهج:

ظهرت فى الآونة الاخيرة المناهج – كأحد الموضوعات والقضايا المهمة التى تدخل ضمن إطار اهتمام الدراسات المقارنة؛ وذلك فى أعقاب تأثيرات العولمة، واتساع أدوات الميدان، ومنظوراته، واهتماماته، أو اتساع ما يمكن تسميته بـ "العدسة المقارنة" Comparative lens.

وتُجرى مقارنة المناهج فى الوقت الراهن ضمنيًا فى كثير من السياقات التربوية؛ فعلى سبيل المثال: يُجرى عديد من المستفيدين، وأصحاب المصلحة فى ميدان التعليم مقارنات بين المناهج الدراسية،كما تقوم الحكومات بالمقارنة؛ لتعزيز القدرة التنافسية الدولية. وعلى المستوى المصغر، يقارن الآباء عروض المدارس، ومزاياها؛ لاختيار أفضل المؤسسات التعليمية لأبنائهم (Admson & Morris, 2014, p.309).

ومنذ بداية الألفية الثالثة لفت Bray (2005, p.243) النظر إلى أنه حتى فى إطار هيمنة المقارنات المكانية، صار هناك مزيد من الاهتمام بالمقارنة داخل الانظمة، والتى تشمل مقارنة الفصول والمدارس. وفى السياق نفسه جاءت دراسة Ghiaţău (2016, p.93) لتفحص الاتجاهات الراهنة فى التعليم المقارن والدولى، وجدوى عدد من الموضوعات المهمة التى تتناولها العدسة المقارنة وقد كانت المناهج التعليمية من أبرزها، وأكد مؤلفها أن المناهج التربوية صارت قضية أساسية يتم تصويرها من خلال العدسة المقارنة بما تشمله من: محتويات تعليمية، أهداف التعليم، أساليب،علاقات تعليمية، أشكال التعليم، أساليب التدريس، ..غيرها.

ومتفق مع ما سبق التحليل الذى قدمته دراسة Yingjie (2013, p.68-70) عبر مسح تحليلى لدراسات التربية المقارنة والدولية فى الصين لتكشف أن موضوع المناهج والتدريس يحتل المرتبة الثالثة ضمن سبعة موضوعات رئيسة فى مجال اهتمام المجلة، وبنسبة 11.4%، وأكدت أن هذا يتمشى مع خطة الدولة متوسطة المدى للإصلاح والتطوير التربويين (2010–2020)، والتى تحرص على إجراء دراسات حول الإصلاحات والسياسات التعليمية. وأقر ذلك أيضًا التحليل الذى قامت به مجلة compare - إحدى الدوريات الرائدة فى ميدان التربية المقارنة، وتدرس جملة القضايا التى يُعنى بها فى هذا الصدد، وأقرت المجلة أنه خلال المسح الذى أجرته في غضون خمس سنوات، واستجابة للعولمة والتغيرات واسعة النطاق التى حدثت معها؛ انعكس هذا كله فى بزوغ جملة من

الاهتمامات والقضايا الجديدة، والتى ظهرت من بينها بوضوح مقارنة المناهج والكتب المدرسية (Rao, 2016, p.47).

ولعله فى هذا الصدد لا يُمكن إغفال دراسة النحاس (2016، ص ص 91-94) كأحد الامثلة المهمة فى النطاق المصرى، والتى أكدت ظهور الدراسات المقارنة فى المناهج كمجال جديد ضمن الخرائط البحثية لأهم الجامعات العالمية؛ وأشارت إلي وجود المجال البحثى "الدراسات المقارنة فى المناهج" ضمن الموضوعات التى تقع داخل الخرائط البحثية لبعض الجامعات العالمية، مثل: جامعة (ويسكنسن ماديسون – جامعة بيردو- جامعة كارولينا الشمالية ) بالولايات المتحدة – تشارلز دارون بأستراليا، ويقترب منه فى هذا المجال البحثى "تدويل المناهج" داخل الخرائط البحثية بالجامعات العالمية التى تدعمها جامعات؛ مثل:هونج كونج ، ويسكنسن ماديسون، وبيردو،وكارولينا الشمالية، وبنسلفانيا، والذى يقع كأحد الموضوعات المهمة فى إطار التحالف بين الميدانين، ويليه فى ذلك التعليم متعدد الثقافات.

### 5-1. المقاربات المنهجية لمقارنة المناهج Comparing Curricula:

أكدت عديد من الدراسات إمكانية إجراء المقارنات على النظم الفرعية التربوية ،ولا يشترط إجراؤها على المستوى المكبر (على مستوى النظام التعليمي بأكمله)، وقد أشار Savić ević إلى أن الدراسات ليست بحاجة إلى التركيز على استقصاء النظام التعليمى ككل، ولكن أيضا يُجرى الاستقصاء فى "المشكلات الصغيرة" بين عدة أنظمة؛ الأمر الذى نظر في ضوئه ´Savic للبحث المقارن كمفتاح يُمَكّن الباحثين من دراسة التأثيرات المختلفة وتيارات الفكر التربوية بكفاءة أكبر، وفهم الظواهر التربوية وعلاقتها بالظواهر الأخرى (Ermenc, 2015, pp. 46-47).

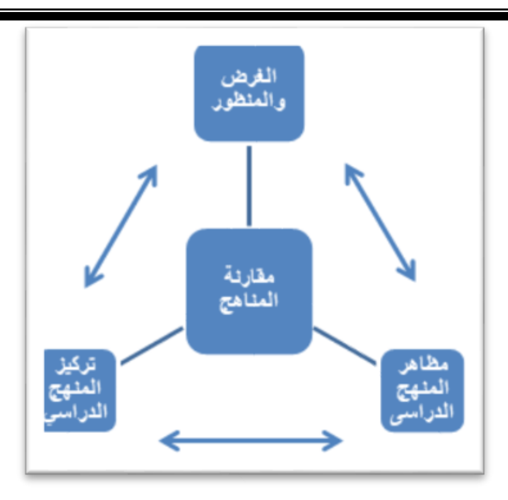
أفاد ميدان التربية المقارنة فى توفير جملة من الأدوات النظرية، والمنهجية المعينة للمقارنة بين المناهج؛ حيث ظهرت جملة من الجهود المتعلقة بالمقاربات المنهجية

approaches التى تُمكن من مقارنة المناهج، غير أنها لاتزال محدودة، ولايزال المجال مفتوحًا للعلماء للإسهام فى هذا الحيز، ولذا كانت الدراسة الراهنة- والتى من أبرز أهدافها وضع إطار مقترح يفيد فى مقارنة المناهج، إحدى اللبنات فى هذا الصدد.

ولعلنا لا نبالغ القول أنه إذا ما أشرنا إلى أن جميع بحوث المناهج الدراسية تنطوى على قدر من المقارنة؛ فعلى الأقل نشير ضمنيًا إلى "الآخر" عند تحليل الظاهرة؛ فلكل سؤال "ماذا يكون؟" هناك سؤال ضمنى آخر "ما الذى لا يكونه؟" Adamson & Morris, 2014, p.309).

غير أنه من الأهمية هنا أن هذه الممارسات- والتي تمثل جهودا بحاجة الي مزيد من الضبط المنهجى- لا يمكن ان تُدرس ويهتم بها كنطاق لدراسات المقارنة فى المناهج دون تطبيق الخطوات المنهجية الإرشادية، ويناقش الجزء التالى إطار عمل مقاربة "مقارنة المناهج" comparing curricula، وتجدر الإشارة إلى أن الإطار المزمع مناقشته يمكن تطبيقه بسهولة على الدراسات التى تنطوى على تحليلات متعددة المستويات، أوتحليلات مركزة، وسيدعم عرض هذا الإطار بعض الدراسات لتوضيحه.

فقد قدم كل من: Adamson and Morris (2014, p.316) إطارًا للاستقصاء المقارن فى مجال المناهج، ويتألف من ثلاثة أبعاد، هم: الغرض، والمنظور purpose & perspective، وتركيز المناهج الدراسية curriculum focus، ومظاهر المناهج الدراسية manifestations؛ بحيث تترابط هذه الأبعاد الثلاثة معًا كما هو موضح بالشكل (2).




**شكل (2): إطار عمل مقارنة المناهج**

يستند هذا الإطار إلى فرضية أن المستقصى لديه غرض ما، وهذا الغرض يتضمن بالضرورة تبنى، واعتماد منظور معين، ويمكن أن يكون الغرض هو الاجابة عن السؤال /الأسئلة الذى يرغب الباحث في الإجابة عنه/عنها، والتى بدورها يمكن أن تشير إلى نقطة محورية – جانب أو مكون للمنهج– للاستقصاء، وتجمع البيانات من مظاهر المناهج الدراسية ذات الصلة، والتى تشمل الوثائق أو السلوكيات، ويعرض الجزء التالى مناقشةَ للأبعاد الثلاثة.

### 1. الغرض أو المنظور Purpose and perspective:

يمكن أن يجرى المستفيدون وأصحاب المصلحة الدراسات المقارنة فى المناهج لعدة أسباب، وحُدِدَ 17 شكلًا من أشكال البحث/الاستقصاء فى المناهج الدراسية، والتى جميعها ذات تطبيقات مقارنة، منها– على سبيل المثال– : التحليلى – الاثنوجرافى– التاريخى– التنظيرى– النقدى – التكاملى، على أنه يمكن تصنيف هذه الأشكال فى منظورات ثلاث عادة مقارنات المناهج فى الأدبيات، وهى: التقييمية، والتفسيرية، والنقدية، ويمكن توضيحها كالتالى:

- **المنظور التقييمى Evaluative perspective:**

يتم تبنى المنظور التقييمي إذاأردنا اتخاذ قرارات بشأن المناهج الدراسية، وهذا التنوع من المنظورات يمكن أن يقوم به الآباء والمدرسون والأكاديميون وكذا الحكومات؛ مع اختلاف أسباب كل منهم،ويساعد التقييم هنا فى الوصول إلى قرارات حاسمة، ويمكن القول بأن الدراسات المتعلقة بتقييم أداء الطلاب، والتى أجريت خلال التقييم الدولى للطلاب PISA تقييمية؛ حيث تستخدم بياناتها فى التأثير على قرارات السياسة المتعلقة بجوانب المناهج الدراسية، وتعد دراسة النحاس والعدوى (2017) مثالًا لهذا الصدد أيضًا.

- **المنظور التفسيرى Interpretative perspective**

يسعى المنظور التفسيرى، والمعروف أيضا باسم المنظور التأويلى إلى تحليل الظواهر، وشرحها، وهذا يشمل مقارنات لجوانب عدة للمنهج، ربما من بينها: البحث في تاريخ المنهج؛ ولعل من أبرز التحديات التى تواجه الباحثين الذين يتبنون نهجًا تفسيريًا الطبيعة الذاتية للتفسير، وتُعد الدراسات التالية أمثلة لدراسات تفسيرية ؛ فدراسة Akyeampong (2017) مثالٌ لدراسة تقييمية تفسيرية، بينما دراسة كل من Parker et al. (2013)، وكذلك دراسة Smith, Cobb, Farran, Cordray and Munter (2013) أمثلة لدراسات تطويرية تفسيرية.

- **المنظور النقدى Critical perspective:**

ينطوى هذا المنظور على التعامل مع المناهج القائمة على أطر نظرية مثل منظورات ما بعد الاستعمار، أو النسوية ،أو العدالة الاجتماعية، ويعد هذا المنظور ملائمًا للباحثين المعنيين بقضايا الإنصاف أو العدالة، وغيرها من القضايا الاجتماعية.

وعلى سبيل المثال؛ قد تكشف الكتب المدرسية نتائج الأنشطة السياسية، والاقتصادية والثقافية وغيرها، فقد حلل كل من Sleeter and Grant (1991) صور العرق،

الطبقة، الجنس، والإعاقة فى 47 كتابًا دراسيًا للدراسات الاجتماعية، والقراءة ، وفنون اللغة، والعلوم، والرياضيات فى الولايات المتحدة الامريكية، وقد لاحظ الباحثون وجود تنوع طفيف فى الكتب المدرسية؛ مثل: بعض الانحياز المشترك تجاه البيض، والذكور، وضد الأمريكيين الملونين، والإناث، والفقراء والمعاقين، وقد أشاروا إلى أنه نظرًا إلى كون الكتب المدرسية أدواتٍ للرقابة الاجتماعية؛ فينبغي لها أن تعكس التنوع، وأن تعنى بانجازات كل هذه المجموعات، واهتماماتهم.

**2. تركيز المناهج الدراسية، ومظاهرها Curriculum focus & manifestations:**

يمكن تحديد عناصر أو جوانب متميزة للمقارنة، بحيث تتضمن:

- الأيدلوجيات، والثقافات المجتمعية التى تؤثر في المناهج الدراسية.
- تطوير النهج، ونظم التخطيط، وعمليات تطوير المناهج الدراسية.
- تنفيذ المناهج الدراسية، طرق تقديم خبرات التعلم والتعليم.
- الخبرة، الأحداث المخططة وغير المخططة، القيم، الرسائل التى يواجهها المتعلم.

وكل عنصر من هذه العناصر للمنهج له مظاهر ملموسة، وغير ملموسة، أمّا المظاهر الملموسة فيسهل على الباحثين الوصول إليها؛ فيمكن –على سبيل المثال– الحصول على وثائق السياسة من مصادر مختلفة؛ مثل: المكاتب الحكومية، والمؤسسات التعليمية، والمؤلفين، والإنترنت. وبالمثل، عادة ما يكون من السهل الحصول على المواد التعليمية المستخدمة فى سياقات معينة. فى حين لا يمكن الوصول بسهولة إلى خبرات التدريس والتعلم لتحليلها، وقد تكون مظاهر المنهج في صورة كتب، وثائق السياسات والمناهج الدراسية، خطط الدروس، مواد التقييم ،محاضر الاجتماعات،..وغيرها.

ومن الدراسات المهمة فى هذا الصدد دراسة Dimmock (2007)، والتى أطلقها لمقارنة المنظمات التعليمية ثقافيًا وعبر ثقافى، والتى اعتمدت فيها بشكل رئيس على وحدات التحليل المنظمات التعليمية والثقافة، غير أنها وبدون قصد عرضت إطارًا تحليليًا

مقترحًا؛ لمقارنة المدارس – كمنظمة تربوية–، وبفحص الإطار يمكن أن نجد بعض العناصر المرتبطة بالمناهج الدراسية.

ولإجراء التحليل الثقافى للمؤسسات التعليمية يمكن التأكيد على بعض النقاط المهمة فى هذا الصدد، وقد يركز الباحثون المقارنون على مجملها أو على واحد أو جملة من هذه العناصر معًا، وقد اتخذت المدرسة كوحدة للتحليل المقارن في الإطار المقترح، ويُفترض أنها تضم أربعة عناصر، وهى: الهياكل التنظيمية Organizational Structures، المناهج الدراسية Curriculum؛ إدارة القيادة وعمليات صنع القرار Leadership, Management and Decision-Making Processes؛ والتدريس والتعلم Teaching and Learning، وهو مجموعة فرعية من العمليات المدرسية، ويمكن الإفادة من الإطار السابق فى بعض العناصر التى ترتبط بالمناهج، خاصة عنصرى: الهياكل التنظيمية، وأثرها في المناهج، والمناهج وما تحويه، كما يلى (Dimmock, 2007, pp. 286-288):

- تشمل الهياكل التنظيمية التكوينات الدائمة إلى حد ما، والتى يتم من خلالها إنشاء ونشر الموارد البشرية والمادية والمالية، وتمثل هذه الهياكل نسيج أو إطار عمل المنظمة،كما أنها ترتبط بالسياقات السياسة،وتأثيرها على السلطات الممنوحة للمدارس؛ فعلى سبيل المثال:المدارس والكليات فى الأنظمة المركزية القوية تعانى "هياكل" أكثر صرامة وقوة للسياسات؛ وفى المقابل نجد الأنظمة اللامركزية لديها مزيد من هياكل صنع القرار فى المدارس.
- المناهج: يعد المنهج ضمن العناصر الهيكلية الفرعية للمنظمات؛ لأنه الشكل الذى يتم به تكوين المعرفة، والمهارات، والمواقف لتشكيلها لدى الطلاب، وتوفر أطر المنهج على مستوى النظام هيكلًا تعمل من خلاله المدارس، .يتم التعبير عن الأبعاد الهيكلية؛ من حيث: الأهداف والغايات، واتساع نطاق الموضوع،وعمقه، وتكامله، وصلته بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية.

وعليه؛ ينبغى تحليل كل هذه العناصر عند التحليل المقارن للمدارس كمنظمات تعليمية.

وللتأكيد على العنصر الأول فى الشكل السابق وعلاقة عمليات الإدارة واتخاذ القرار بالمناهج الدراسية؛ تأتى دراسة Sturman (1994) والتى تناولت السمات البارزة للإدارة التعليمية في أستراليا على مدى العقود الثلاثة الماضية (من الستينيات وحتى منتصف التسعينيات من القرن الماضى)، تلك الإدارة التى عنيت بإدخال سياسات لإضفاء الطابع اللامركزى على عملية صنع القرار، وإشراك مجموعة أوسع من المشاركين فيه، ولا سيما معلمي الصفوف، وكان أحد آثار هذه السياسات هو زيادة تأثير المدارس على الإدارة التعليمية، الأمر الذى انعكس بالضرورة على المناهج الدراسية؛ ففى حين أن بعض الولايات زادت من تأثير السلطات القانونية على المناهج الدراسية، فإن أحد المبادئ التوجيهية لحركة نقل السلطة منذ الستينيات كان تمكين المدارس من أن يكون لها تأثير أكبر على المناهج الدراسية، وليس على المسائل الإدارية فحسب ومع ذلك، فإن نقل السلطة على مستوى النظام لا يعنى بالضرورة انتقال السلطة يحدث داخل المدارس، ولقد تناولت تلك الدراسة هذه المشكلة، وتحديدًا دراسة تأثيرهذا على المنهج خاصة مع الأنواع المختلفة للإدارة التعليمية داخل المدارس الأسترالية.

## ثانيًا: الإطار التحليلى للدراسة

لتحليل الدراسات المدرجة فى عينة الدراسة، واستكمالًا لإجراءات الدراسة سار الإطار التحليلى على النحو التالى:

**1- إعداد أدوات الدراسة:** تمثلت أداة الدراسة الرئيسة فى إعداد قائمة تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج، وقد جاءت إجراءات إعداداها كما يلى:

- **تحديد الهدف من الأداة:** تهدف القائمة إلى تعرف طبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – وتعرف أوجه التشابه، والاختلاف بينها.
- **تحديد محاور القائمة:** هدفت هذه الخطوة فى إعداد القائمة إلى صوغ محاور لتحليل الدراسات المقارنة فى المناهج؛ حيث حُددت مجموعة من المصادر والأدبيات وثيقة الصلة بمجالى:التربية المقارنة، والمناهج بصفة عامة، والدراسات المقارنة فى المناهج بصفة خاصة، وحُللت تلك المصادر بهدف التوصل إلى محاور القائمة.
- **إعداد الصورة الأولية لقائمة تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج:** فى ضوء الخطوة السابقة توصلت الباحثتان إلى صورة أولية لقائمة تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج؛ حيث جاءت القائمة فى عدد (6) محاور رئيسة يندرج تحت كل محور عدد من المحاور الفرعية، بلغ عددها إجمالًا (29) محورًا.
- **ضبط القائمة:**

– **صدق القائمة:** عرضت الصورة الأولية لقائمة تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج على مجموعة من المُحّكمين فى ميدانى: التربية المقارنة، والمناهج وطرق التدريس؛ للتحقق من صوابها العلمى، وصلاحيتها لتحليل الدراسات المقارنة فى المناهج، وقد طلب منهم إبداء الرأى فيما يتعلق بالجوانب التالية:

- شمول القائمة لمحاور تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج.
- صدق تمثيل كل محور فرعى لمحاور القائمة الرئيسة.
- وضوح المصطلحات المستخدمة فى صوغ القائمة،وسلامتها اللغوية.

فضلًا عن ذلك، طُلِبَ من المحكمين إبداء أية آراء أخرى يرونها مناسبة؛ لضبط القائمة، وقد أجرت الباحثتان التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون، وقد أوضح مجمل آراء السادة المحكمين مناسبة القائمة للهدف الذى أُعدت من أجله.

- **ثبات القائمة: حُسب** ثبات قائمةالتحليل بطريقة إعادة التحليل بفاصل زمني شهرين؛ بتحليل عينة من الدراسات بلغت (10) دراسات، وحسب معامل الثبات (نسبة الاتفاق) باستخدام معادلة Cooper (طعيمة، 1987، ص 179)؛ وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق لمجمل محاور البطاقة (83%)؛ وهو ما يشير إلى ارتفاع ثبات التحليل.

- **إعداد الصور النهائية لقائمة تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج:**

بعد التحقق من صدق القائمة أعدت الباحثتان القائمة فى صورتها النهائية، وقد جاءت فى عدد (6) محاور رئيسة؛ هى: المشاركون فى الدراسة، هدف الدراسة، مجالات الدراسة، منهج الدراسة، أدوات جمع البيانات، عينة الدراسة، ويندرج تحت كل محور من هذه المحاور السابقة عدد من المحاور الفرعية بلغ عددها إجمالاً (29) محورًا.

**2- إجراءات الدراسة التحليلية المقارنة:**

هدف هذا الإجراء إلى تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى- موضوع الدراسة الحالية - ؛لتعرف طبيعتها، ومدى التشابه أو الاختلاف بينها، وقد جاء ذلك فى الإجراءات الفرعية التالية:

- حصرأعداد دراسات "مقارنة المناهج" فى كل دورية من الدوريات الثمانية، وتشمل: دورية Journal of Curriculum Studies، American Educational Research Journal، Educational Researcher، Journal of Teacher Education، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رسالة الخليج العربى.، وذلك فى الفترة الزمنية من 2013 - 2018م، من خلال:
- مسح عدد (2849) دراسة هى العدد الكلى للدراسات المنشورة فى الدوريات- العربية والعالمية - الثمانية، وحُدِّدَ عدد (1952) دراسة تتعلق بدراسات المناهج بوجه عام.

- فحص عدد (1952) دراسة متعلقة بمجال المناهج، وتحديد الدراسات المتعلقة بالدراسات المقارنة فى المناهج – موضوع الدراسة الحالية – وكان مجموعها (125) دراسة، منها (9) دراسات عربية، و(116) دراسة عالمية؛ الأمر الذى يشير إلى الفارق الكبير فى عدد الدراسات المقارنة فى المناهج بين الدراسات على المستويين: العربى، والعالمى. ويوضح الجدول (2) أعداد الدراسات المقارنة فى المناهج موضوع الدراسة الحالية فى كل دورية على المستويين: العربى، والعالمى.

**جدول (2): أعداد الدراسات المقارنة فى المناهج موضوع الدراسة الحالية فى كل دورية على المستويين: العربى، والعالمى.**

| اسم الدورية | العدد الكلى للدراسات | عدد دراسات المناهج | عدد الدراسات المقارنة فى المناهج |
|---|---|---|---|
| 1. Journal of Curriculum Studies | 253 | 253 | 37 |
| 2. American Educational Research Journal | 280 | 155 | 34 |
| 3. Educational researcher | 288 | 148 | 21 |
| 4. Journal of Teacher Education | 206 | 206 | 24 |
| 5. دراسات فى المناهج وطرق التدريس | 259 | 259 | 1 |
| 6. المجلة الدولية للأبحاث التربوية | 141 | 95 | 1 |
| 7. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس | 1293 | 766 | 7 |
| 8. رسالة الخليج العربى | 129 | 70 | صفر |
| المجموع الكلى | 2849 | 1952 | 125 |

- **تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج:** لتعرف طبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج؛ حيث تمثلت محاور التحليل فى: المشاركين فى الدراسة؛ هدفها؛ مجالاتها؛ منهجها؛ أدوات جمع البيانات؛ عينتها، وحُللت المقالات الكاملة للدراسات عدا عدد (18) دراسة اعتُمد على ملخصاتها؛ لعدم توافر المقالات الكاملة، مع مراعاة كفاية الملخصات فى الحصول على البيانات المطلوبة، وتم تسجيل، وعرض البيانات ذات الصلة بالدراسة التحليلية فى جداول خاصة.
- **التوصل إلى نتائج تحليل الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى، وتعرف مدى التشابه، والاختلاف بينها.**
- **تقديم إطار مقترح لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج:** اقترحت الباحثتان إطارًا لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج، وذلك فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج كلا الدراستين: التنظيرية، والتحليلية.

## ثالثًا: نتائج الدراسة، ومناقشتها

### 1. نتائج الدراسة التحليلية المقارنة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية، وللإجابة عن سؤالى الدراسة الفرعيين: الأول، والثانى؛، حُسبت تكرارات أعداد الدراسات المقارنة فى المناهج – موضوع الدراسة الحالية؛ بالنسبة لكل محور رئيس من محاور قائمة التحليل، ومحاورها الفرعية، وكذا حُسبت النسبة المئوية لهذه التكرارت، وفيما يلى عرض لهذه النتائج.

#### 1. محور المشاركين فى الدراسة:

حُسبت تكرارات أعداد المشاركين فى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى، والنسب المئوية لهذه التكرارت، ويوضح جدول (3) تلك النتائج.

**جدول (3): التكرارت والنسب المئوية لأعداد المشاركين فى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين:العربى، والعالمى.**

| أعداد المشاركون | الدراسات العربية | | الدراسات العالمية | | المجموع الكلى | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% |
| فردى | 5 | 56% | 22 | 19% | 27 | 22% |
| ثنائى | 4 | 44% | 29 | 25% | 33 | 26% |
| جماعى (أكثر من باحثين) | 0 | 0% | 65 | 56% | 65 | 52% |

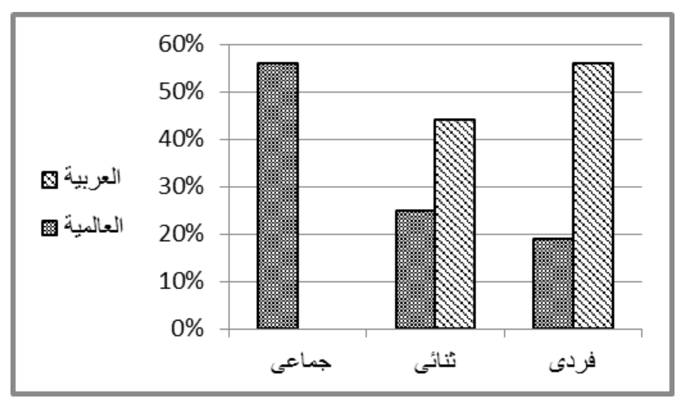
**يلاحظ من الجدول (3) أنه:**

- **بالنسبة إلى إجمالى الدراسات المقارنة فى المناهج؛ فإن** مجموع أعداد الدراسات الفردية الكلية بلغ (27) دراسة بنسبة (22%)، فى حين بلغ عدد الدراسات التى شاركها باحثان اثنين (33) دراسة بنسبة (26%)، كما بلغ عدد الدراسات التى شاركها أكثر من باحثين (65) دراسة بنسبة (52%) من إجمالى عدد الدراسات موضوع الدراسة الحالية البالغ عددها (125) دراسة.
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا؛** فإن أعداد الدراسات الفردية المنشورة عربيًا بلغت (5) دراسات بنسبة (56%)، فى حين بلغ عدد الدراسات التى شاركها باحثان اثنان (4) دراسات بنسبة (44%) من إجمالى عدد الدراسات العربية موضوع الدراسة الحالية البالغة (9) دراسات، وقد لاحظت الباحثتان أن الدراسات الجماعية لا يتجاوز عدد المشاركين فيها باحثين من التخصص ذاته أو من تخصصات ذات الصلة.
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عالميًا؛ فإن** أعداد الدراسات الفردية المنشورة عالميًا كانت (22) دراسة بنسبة (19%) دراسة، فى حين بلغ عدد الدراسات التى شاركها باحثان اثنان (29) دراسة بنسبة (25%)، بينما بلغ عدد

الدراسات الجماعية التى شاركها أكثر من باحثين (65) دراسة بنسبة (56%) من إجمالى عدد الدراسات العالمية موضوع الدراسة الحالية البالغة (116) دراسة.

وقد لوحظ أن الدراسات الجماعية يتراوح عدد القائمين عليها ما بين عدد (3) باحثين إلى عدد (9) باحثين من التخصص ذاته أو من تخصصات أخرى ذات صلة، وهو ما يشير إلى تبنى الاتجاه البينى / متعدد التخصصات فى إعداد هذه الدراسات.

ويوضح شكل (3) النسبة المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية– بالنسبة لأعداد المشاركين فى الدراسة.




**شكل (3): النسبة المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى بالنسبة لأعداد المشاركين فى الدراسة.**

بالمقارنة بين توجه الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين:العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – من حيث المشاركين فى الدراسة؛ نلاحظ أن:

- جاءت الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستوى العربى بالنسبة لمحور القائمين على الدراسة – فى معظمها – كدراسات فردية؛ مقارنة بالدراسات الجماعية، في حين جاءت الدراسات المنشورة على المستوى العالمى – فى معظمها – كبحوث

جماعية؛ مقارنة بالدراسات الفردية، وقد يعزى توجه دراسات مقارنة المناهج المنشورة على المستوى العربى فى إعداد الدراسات الفردية إلى غياب ثقافة العمل التشاركى بين الباحثين في المجتمع العربى، وربما يرجع ذلك – أيضًا إلى بعض المتطلبات فى لجان الترقيات،والتى غالبًا ما تعطى نقاطًا أعلى للدراسات الفردية مقارنة بالدراسات الجماعية؛مما يرسخ ثقافة العمل الفردى، وتجنب العمل التشاركى.

- كما قد يعزى توجه الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستوى العالمى نحو الدراسات الجماعية إلى أن هذه الدراسات تُجرى عادة فى إطار مشروعات تنظمها، وتمولها هيئات ومؤسسات تعليمية وبحثية كبرى،ومن ثم يتعاون على إجرائها فريق من الباحثين من التخصص ذاته أو تخصصات أخرى ذات صلة؛كي تكون ذات قيمة تطبيقية أو ذات عائد يتناسب مع العمل المبذول فيها.

وهذا التوجه العربي للدراسات إلى الفردية وضعف التوجه إلى الدراسات الجماعية، أو ما يُعرف بالتأليف المشترك (co-authorship) الذى يتعاون فيها أكثر من باحث لإعداد بحث علمى ضمن خطة عمل تنطوى على إسهام من كل باحث ، لا يتناسب مع طبيعة المشكلات التربوية بوجه عام، ولا دراسات المناهج بوجه خاص؛ فمعظم هذه المشكلات تتطلب ضرورة التكامل والتعاون والتنسيق بين التخصصات التربوية المختلفة من أجل التصدي لها، وبذلك يمكن أن يكون للبحوث تأثيرها وأهميتها فى الواقع العملى، الأمر الذى يجعلها تعمل على تضييق الفجوة بينها وبين هذا الواقع. وتتفق تلك النتائج – بوجه عام –مع ما توصلت له دراسة (فضل الله، 2014) فى أنه فى البيئة العربية تجرى معظم الدراسات فى المناهج بواسطة أفراد (دراسات فردية)، ويندر وجود دراسات تقوم بها فرق بحثية لأقسام، أو كليات، أو مراكز بحثية (دراسات جماعية)،كما يوجد ندرة فى الدراسات البينية على مستوى بحوث الماجستير والدكتوراه، أو المشروعات البحثية التى تقوم مراكز البحوث والمؤسسات البحثية الأخرى، وهذا بعكس توجه دراسات المناهج على المستوى العالمى، وهى النتيجة التى توصلت لها أيضًا دارسة (الجزار، 2018).

**2. محور هدف الدراسة:**

حُسبت تكرارات أهداف الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى، والنسب المئوية لهذه التكرارت، ويوضح الجدول (4) تلك النتائج.

**جدول (4): التكرارات والنسبة المئوية لأهداف الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى.**

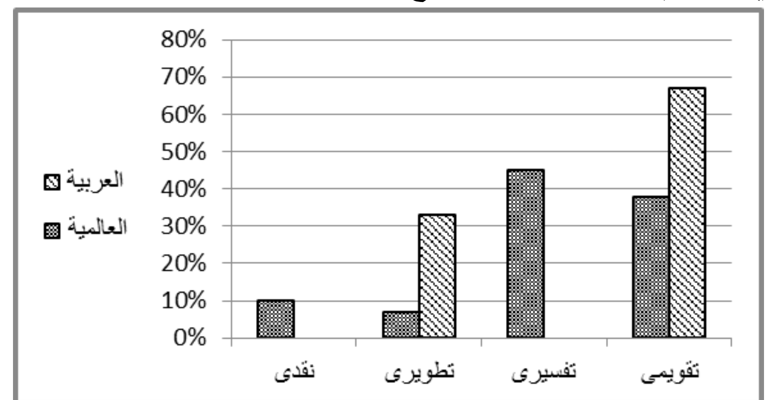
| أهداف الدراسة | الدراسات العربية | | الدراسات العالمية | | المجموع الكلى | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% |
| تقويمى | 6 | 67% | 44 | 38% | 50 | 40% |
| تفسيرى | -- | 0% | 52 | 45% | 52 | 42% |
| تطويرى | 3 | 33% | 8 | 7% | 11 | 9% |
| نقدى | -- | 0% | 12 | 10% | 12 | 9% |
| المجموع | 9 | 100% | 116 | 100% | 125 | 100% |

**يُلاحظ من جدول (4) أنه:**

- **بالنسبة إلى إجمالى الدراسات المقارنة فى المناهج؛** فإن مجموع الدراسات التقويمية الكلية بلغ (50) دراسة بنسبة (40%) من إجمالى عدد الدراسات المقارنة فى المناهج موضوع الدراسة الحالية، البالغة (125) دراسة، بينما بلغ عدد الدراسات التفسيرية (52) دراسة بنسبة (42%)، وعدد الدراسات التطويرية (11) دراسة بنسبة (9%)، وعدد الدراسات النقدية (12) دراسة بنسبة (9%) من إجمالى عدد الدراسات موضوع الدراسة الحالية.

- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا**؛ فإن عدد الدراسات التقويمية المنشورة عربيًا بلغت (6) دراسات بنسبة (67%) من إجمالى عدد الدراسات موضوع الدراسة الحالية البالغة (9) دراسات، بينما بلغ عدد الدراسات التطويرية (3) دراسات بنسبة (33%).
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عالميًا**؛ فإن مجموع الدراسات التقويمية العالمية بلغ (44) دراسة بنسبة (38%) من إجمالى عدد الدراسات موضوع الدراسة الحالية، البالغة (116) دراسة، بينما بلغ عدد الدراسات التفسيرية (52) دراسة بنسبة (45%)، وعدد الدراسات التطويرية (8) دراسات بنسبة (7%)، وعدد الدراسات النقدية (12) دراسة بنسبة (10%) من إجمالى عدد الدراسات.

ويوضح شكل رقم (4) النسب المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – بالنسبة لأهداف الدراسة.




**شكل (4) النسبة المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى بالنسبة لأهداف الدراسة.**

بالمقارنة بين توجه الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – من حيث أهداف الدراسة؛ نلاحظ:

- فيما يتعلق بأهداف الدراسة جاءت الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستوى العربى إما دراسات تقويمية أو تطويرية، وقد حصلت الدراسات التقويمية على نسبة أعلى من الدراسات التطويرية؛ ومن أمثلة الدراسات العربية التقويمية: دراسة آل الشيخ (2017) والتى استهدفت إجراء مقارنة بين طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوى فى جامعتى جدة بالمملكة العربية السعودية و أيوا فى الولايات المتحدة الأمريكية فى مهارات تنفيذ الدروس، ومن أمثلة الدراسات العربية التطويرية دراسة محمد (2015) والتى استهدفت مقارنة لتوجهات تطوير مناهج النحو والصرف بالمرحلة الثانوية الأزهرية لدى خبراء اللغة العربية وخبراء تدريسها بجامعة الأزهر؛ بينما لم تمثل الدراسات التفسيرية والنقدية فى مجال أهداف الدراسات المقارنة فى المناهج العربية.
- شملت الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستوى العالمى دراسات تفسيرية مثلت النسبة العليا، تليها الدراسات التقويمية ثم النقدية، ثم التطويرية؛ مما يعنى تنوع أهدافها، والتى كانت تنحو في الأساس نحو التفسير مثل: دراسة Thompson, Windschitl and Braaten (2013) والتى استهدفت دراسة وتفسير كيف طور معلمون مبتدئون تدريسهم من خلال مقارنة سياقين للمدارس؛ أحدهما سياق يدعم الممارسات النشطة، والآخر سياق يدعم الممارسات التقليدية، وكذلك دراسة Cooper (2014) التى استهدفت تعميق الفهم للعوامل التى تؤدى لزيادة مشاركة الطلاب، وعلاقتها بممارسات التدريس لـ 581 مدرسة صنفوا الى 5 دراسات حالة حسب ممارسات التدريس، وأُجريت المقارنة بينها.

ومن الدراسات العالمية التقويمية: دراسة Hopkins and Spillane (2014) والتى استهدفت مقارنة فرص التعلم عن التدريس المتاحة للمعلمين المبتدئين داخل المدارس فى مدارس مقاطعتين مختلفتين للدولة نفسها. أما الدراسات التطويرية ؛فمن أمثلتها دراسة: Lavrenteva and Orland-Barak (2015)التى استهدفت مقارنة للمناهج الدراسية فى

14 دولة؛ لتحديد كيفية التعامل مع المكون الاجتماعى والثقافى فى مناهج اللغة الإنجليزية.

أما الدراسات العالمية النقدية فمنها دراسة (2013) Biesta وهى دراسة تاريخية مقارنة لتطبيق فِكَرشواب Schwab فى المنهج فى الماضى، والحاضر، والمستقبل، وكذلك دراسة (2014) Matsko and Hammerness، والتى استهدفت مقارنة محتوى برامج إعداد المعلم فى 3 جامعات بشيكاغو؛ من حيث قدرتها على إعداد المعلم للتدريس؛بما يناسب ثقافة الطلاب، والسياق الثقافى للبلد.

فى ضوء النتائج السابقة نلاحظ أنه لم تمثل الدراسات التفسيرية، والنقدية فى مجال أهداف الدراسات المقارنة فى المناهج على المستوى العربى على عكس الدراسات العالمية – فى ضوء عينة الدراسة – وقد يرجع ذلك إلى الاعتقاد بأن تلك الدراسات تمثل دراسات نظرية، وهو توجه لا يعني به عديد من الباحثين فى البيئة العربية؛ ربما نظرًا لصعوبتها، والحاجة إلى مهارات بحثية معينة لإجرائها، ويتفق هذا ما توصلت إليه دراسة الدهشان (2014) فى نقده للبحوث التربوية بشكل عام فى أن كثيرًا من البحوث التربوية تكاد تخلو من دراسة، وفهم مشكلاتنا التربوية الحقيقة والواقعية، وتفسيرها؛ بل تستمد مجالاتها من اتجاهات البحوث التربوية في المجتمعات الغربية – إضافة إلى الاستغراق فى المسائل الأكاديمية والبعد عن المشكلات الواقعية، ومن ثم فهى تبدو مغتربة عن واقعنا التربوى، ولا تزال حبيسة التنظير الغربى، تنهل من مصادره، وتلتزم مناهجه؛ وربما لذلك قد لا تنجح فى فهم الواقع التربوى، وتفسيره.

كما أن الدراسات النقدية تحتاج إلى نظرية واضحة فى المجال يستند إليها الباحثون، وهو ما قد تفتقده البيئة العربية، والتى تعتمد بالأساس على نظريات غربية قد لا تناسب سياقها، وهو ما أظهرته أيضًا دراسة الدهشان (2014)، والتى أشارت إلى غياب الرؤية النقدية فى البحوث التربوية العربية، والتى يمكن أن تتم من خلال معايشة الباحث لموضوع بحثه، واندماجه فى الموقف الذى يدرسه بدرجة تُمَكِّنه من معرفة آلياته،

وديناميانه، ومعرفة القوى الاجتماعية المرتبطة به، وبدون هذه الرؤية يفقد العمل قيمته وأهميته.

### 3. محور مجالات الدراسة:

حُسبت تكررات مجالات الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى، والنسب المئوية لهذه التكررات، ويوضح جدول (5) تلك النتائج.

**جدول (5) التكررات، والنسب المئوية لمجالات الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى.**

| مجالات الدراسة | الدراسات العربية | | الدراسات العالمية | | المجموع الكلى | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% |
| تقويم محتوى المنهج وتطويره. | 5 | 26% | 26 | 17% | 31 | 18% |
| تنفيذ المنهج. | 3 | 16% | 20 | 13% | 23 | 14% |
| التقييم، والتقويم. | 3 | 16% | 9 | 6% | 12 | 7% |
| التعلم. | 3 | 16% | 12 | 8% | 15 | 9% |
| تكنولوجيا التعليم. | -- | 0% | 5 | 3% | 5 | 3% |
| الأيديولوجيات، والسياقات الثقافية والاجتماعية | 1 | 5% | 13 | 9% | 14 | 8% |
| إدارة النظام التعليمى وصناعة المنهج، وإدارته. | 3 | 16% | 29 | %19 | 32 | 19% |
| إعداد المعلم، وتنميته. | 1 | 5% | 37 | 25% | 38 | 22% |
| المجموع[6] | 19 | 100% | 151 | 100% | 170 | 100% |

[6]ملحوظة: فى بعض الدراسات، كانت الدراسة الواحدة تدرس مجال واحد أو أكثر من المجالات؛ لذا تم احتساب ذلك فى حساب تكرارات الدراسات بالنسبة لكل مجال لذا جاء الإجمالى مختلف عن العدد الكلى للدراسات.

**يلاحظ من جدول (5) أنه:**

- **بالنسبة إلى إجمالى الدراسات المقارنة فى المناهج؛ فإن** مجموع الدراسات الكلية التى عُنيت بدراسة مجال: المنهج "تقويم المحتوى، وتطويره"بلغ (31) دراسة بنسبة (18%)، فى حين كان عدد الدراسات التى عنيت بدراسة مجال "تنفيذ المنهج "التدريس" (23) دراسة بنسبة (14%)، وشكل عدد الدراسات التى عُنيت بدراسة مجال "التقييم، والتقويم" (12) دراسات بنسبة (7%)، وتضمن عدد الدراسات التى استهدفت مجال "التعلم" (15) دراسة بنسبة(9%)، وعدد الدراسات التى عُنيت بدراسة مجال "الأيديولوجيات، والسياقات الثقافية والاجتماعية" (14) دراسة بنسبة (8%)، والدراسات التى عنيت بمجال "إدارة النظام التعليمى وصناعة المنهج، وإدارته" (32) دراسة بنسبة (19%) ، بينما بلغ عدد الدراسات التى عنيت بدراسة مجال "تنمية المعلم" (38) دراسة بنسبة (22%) من إجمالى عدد الدراسات موضوع الدراسة الحالية.
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا؛ فإن** مجموع الدراسات العربية التى عُنيت بدراسة مجال: المنهج "تقويم، وتطوير" بلغ (5) دراسات بنسبة (26%)، بينما وصل عدد الدراسات التى عنيت بدراسة كل من: مجال "تنفيذ المنهج "التدريس"، ومجال "التقييم، والتقويم"، ومجال "التعلم" (3) دراسات لكل مجال بنسبة (16%)، فى حين كان عدد الدراسات التى عُنيت بدراسة مجالى: "الأيديولوجيات، والسياقات الثقافية والاجتماعية"، وتنمية المعلم (1) دراسة بنسبة (5%)، ثم جاء عدد الدراسات التى عنيت بمجال "إدارة النظام التعليمى وصناعة وإدارة المنهج" فى (3) دراسات بنسبة (16%) من إجمالى عدد الدراسات.

ومما هو جدير بالذكر؛ فإن الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا – موضوع الدراسة الحالية – جاء اهتمامها منصبًا على مجال أو أكثر من مجالات الدراسة

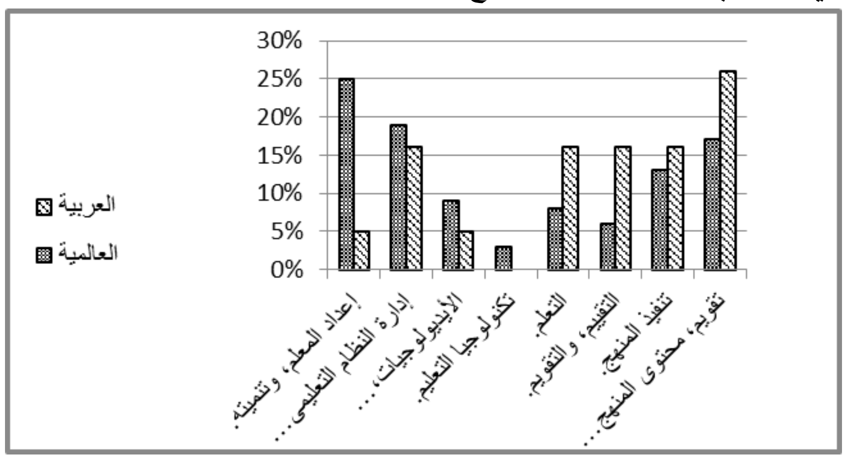
فى الدراسات المقارنة فى المناهج؛ فعلى سبيل المثال: دراسة النحاس و العدوى (2016) التى استهدفت مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى مصر ونماذج دولية؛ لذا جاء التوجه بالنسبة إلى مجالات الدراسة فى: المنهج "تقويم المحتوى، وتطويره"، تنفيذ المنهج "التدريس"، والتقييم والتقويم، وتنمية المعلم، إدارة النظام التعليمى وصناعة المنهج، وإدارته ،وإدارة المنهج، كذلك فى دراسة محمد (2015)، والتى هدفت إلى إجراء دراسة مقارنة لتوجهات تطوير مناهج النحو والصرف بالمرحلة الثانوية الأزهرية لدى خبراء اللغة العربية، وخبراء تدريسها بجامعة الأزهر؛ لذا جاء التوجه بالنسبة إلى مجالات الدراسة فى: المنهج "تقويم المحتوى، وتطويره"، تنفيذ المنهج "التدريس"، والتقييم والتقويم.

- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عالميًا؛** فإن عدد الدراسات العالمية التى عُنيت بدراسة مجال "المنهج "تقويم، وتطوير" بلغ (26) دراسة بنسبة (17%)، فى حين بلغ عدد الدراسات التى استهدفت دراسة مجال "إعداد المعلم، وتنميته" (37) دراسة بنسبة (25%)، بينما بلغ عدد الدراسات التى عنيت بدراسة مجال "تنفيذ المنهج "التدريس" (20) دراسة بنسبة (13%)، وجاء عدد الدراسات التى اهتمت بمجال "التعلم" فى (12) دراسة بنسبة (8%)، وكذا بلغ عدد الدراسات التى اهتمت بمجال "تكنولوجيا التعليم" فى (5) دراسة بنسبة (3%)، وبلغ عدد الدراسات التى عُنيت بدراسة مجال "الأيديولوجيات، والسياقات الثقافية والاجتماعية" (13) دراسات بنسبة (9%)، ثم جاء عدد الدراسات التى اهتمت بمجال "إدارة النظام التعليمى وصناعة المنهج، وإدارته" فى (29) دراسة بنسبة (19%) من إجمالى عدد الدراسات.

ومما هو جدير بالذكر أن الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عالميًا – موضوع الدراسة الحالية – جاء اهتمامها منصبًا على مجال أو أكثر من مجالات الدراسة،على سبيل المثال: دراسة Spear et al. (2018) هدفت إلى دراسة مقارنة بين معرفة معلمى

الطفولة المتخصصين وغير المتخصصين، ومعتقداتهم، وممارساتهم التدريسية؛ لذا جاء التوجه بالنسبة لمجالات الدراسة فى: تنمية المعلم، وتنفيذ المنهج "التدريس"، والأيديولوجيات والسياقات الثقافية والاجتماعية.

ويوضح شكل (6): النسب المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – بالنسبة لمجالات الدراسة.




**شكل (6) النسبة المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى بالنسبة لمجالات الدراسة.**

بالمقارنة بين توجه الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – من حيث مجال الدراسة؛ نلاحظ:

- عناية **الدراسات المقارنة فى المناهج** المنشورة على المستوى العربى ببعض مجالات مقارنة المناهج بشكل أو بآخر، وبنسب مختلفة؛ إلا أن مجال "المنهج: تقويم، وتطوير المحتوى" كان يمثل التوجه الأكبر لهذه الدراسات، ويليه مجالات: تنفيذ المنهج، والتقييم والتقويم، والتعلم، طبيعة النظام التعليمى، وإدارة النظام التعليمى وصناعة المنهج، وإدارته، بينما حظى مجالا: الأيديولوجيات، والسياقات الثقافية والاجتماعية، وتنمية المعلم على النسبة الأقل، ولم يمثل مجال تكنولوجيا التعليم فى تلك الدراسات.

- شمول الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستوى العالمى بشكل أو بآخر، وبنسب مختلفة؛ إلا أن مجال "تنمية المعلم" مثل التوجه الأكبر لهذه الدراسات وقد يعزى ذلك إلى وجود إحدى المجلات المتخصصة "فى مجال إعداد المعلم وتنميته Journal of Teacher Education ضمن عينة الدراسات التى حُللت، ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة: Jenset, Klette and Hammerness (2018) والتى استهدفت دراسة مقارنة بين عدة دول لاستكشاف إلى أى مدى يوفر محتوى برامج إعداد المعلم بها فرصًا للتعلم تستند إلى الممارسة العملية فى الفصول الدراسية، وفى الصدد نفسه دراسة Canrinus, Bergem, Klette and Hammerness (2017) دراسة مقارنة لدرجة تماسك / اتساق محتوى برامج إعداد المعلم "النظرى مع التربية العملية" فى 5 برامج لـ 5 دول مختلفة من وجهة نظر الطلاب المعلمين، وقد جاء مجال "إدارة النظام التعليمى وصناعة المنهج، وإدارته" فى المرتبة الثانية ومن أمثلة الدراسات: دراسة Woulfin and Trujillo (2014) والتى درست توجهات النظم السياسية، وما تتبناه من إصلاحات فى التعليم: مثل برامج التنمية المهنية، وربط المناهج والتدريس بالمعايير، وتطوير منظومة تقييم الطلاب"، وكيف يؤثر ذلك في ممارسات التدريس داخل الفصول بمقارنة 6 مدارس فى 3 مقاطعات مختلفى التوجهات ومركزية التعليم، ودراسة Yang and Li (2018) والتى درست آليات تطوير المناهج المدرسية ونتائجه في رياض الأطفال بين مدينتين متجاورتين بالصين تحت مظلة "دولة واحدة ونظامين مختلفين: رأسمالى واشتراكى"، وكيف يمكن للسياقات الاجتماعية والثقافية أن تؤثر في ابتكارات مناهج الطفولة المبكرة، ثم يأتي مجال: "المنهج تقويم، وتطوير المحتوى" فى المرتبة الثالثة، ومن أمثلة دراساته: دراسة Polikoff (2015) وهى دراسة تحليلية مقارنة بين محتوى كتب الرياضيات التى تتفق مع المعايير، وبين محتوى كتب الرياضيات التي لا تتفق مع المعايير، كذلك دراسة Engel, Claessens, Watts and Farkas (2016). وهى دراسة

مقارنة لمحتوى المنهج فى مرحلة رياض بين عامين دراسيين 1998- 1999 و 2010-2011، وما إذا كان حدث تغير فى تعلم الطلاب، ثم مجال "تنفيذ المنهج"، وكانت دراسة (2014) Cooper تعمق الفهم للعوامل التى تؤدى لزيادة مشاركة الطلاب، وعلاقتها بممارسات التدريس لـ 581 مدرسة صنفوا الى 5 دراسات حالة حسب ممارسات التدريس وتمت المقارنة بينهم، ودراسة Roth and Friesen (2014) التى قارنت تدريس محاضرات البيولوجى فى القرن السابع عشر، وفي الفصول الحالية، ثم يأتى مجال "الأيديولوجيات، والسياقات الثقافية والاجتماعية"، ومن أمثلته دراسة: (2016) .Maxwell et al والتى قارنت وجهات نظر معلم المعلم حول مدى محتوى تعليم الأخلاقيات في إعداد معلمى المستقبل، ومدى توافق البرامج الحالية مع تطلعاتهم فى 5 دول، وكذلك دراسة Lavrenteva and Orland - Barak (2015) وهى دراسة مقارنة للمناهج الدراسية فى 14 دولة من أجل تحديد كيفية التعامل مع المكون الاجتماعي والثقافي في مناهج اللغة الإنجليزية، ثم يأتى مجال "التعلم" ومن أمثلة دراساته دراسة (2017) Hjelmér and Rosvall والتى بستكشف فيها الباحثان ما يريده طلاب يدرسون في أربعة برامج ثانوية سويدية ذات ملامح اجتماعية مختلفة فيما يتعلق بممارسات التدريس، ودراسة & Bassok Latham (2017) وهى دراسة مقارنة بين الأطفال الملتحقين برياض الأطفال فى عامين مختلفين فى مهارات الرياضيات والثقافة والمهارات السلوكية، ثم جاء مجال "التقييم والتقويم"، ومن أمثلته: دراسة (2018) Santagata and Sandholtz والتى قارنت نتائج أداتين لقياس كفايات الطالب المعلم، ثم مثل مجال "تكنولوجيا التعليم" أقل نسبة فى دراسات مقارنة المناهج موضوع الدراسة الحالية، ومن أمثلة دراساته: دراسة (2018) Kelly, Olney, Donnelly, Nystrand and D'Mello وهى دراسة مقارنة بين تحليل أسئلة المعلم التى يطرحها داخل الصف الدراسى باستخدام

التكنولوجيا "الذكاء الصناعى" أو الطريقة التقليدية "الملاحظات البشرية؛ لتحديد مدى جودتها.

**4. محور منهج الدراسة:**

حُسبت تكرارات المنهج المستخدم فى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى، والنسب المئوية لهذه التكرارت، ويوضح جدول (6) تلك النتائج.

**جدول (6): التكرارات والنسبة المئوية لمنهج الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى.**

| منهج الدراسة | الدراسات العربية | | الدراسات العالمية | | المجموع الكلى | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% |
| كمى | 3 | 33% | 41 | 35% | 44 | 35% |
| كيفى | -- | 0% | 41 | 35% | 41 | 33% |
| مختلط "كمى/كيفى" | 6 | 67% | 34 | 30% | 40 | 32% |
| المجموع | 9 | 100% | 116 | 100% | 125 | 100% |

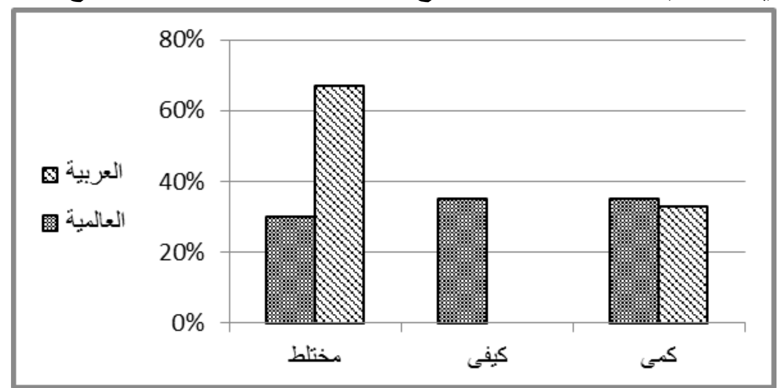
**يلاحظ من جدول (6) أنه:**

- **بالنسبة إلى إجمالى الدراسات المقارنة فى المناهج؛ فإن** عدد الدراسات الكلية التى استخدمت المنهج الكمي بلغ (44) دراسة بنسبة (35%)، بينما عدد الدراسات التى استخدمت المنهج الكيفى (41) دراسة بنسبة (33%)، ووصل عدد الدراسات التى تناولت المنهج المختلط "الكمى والكيفى" (40) دراسة بنسبة (32%) من إجمالى عدد الدراسات موضوع الدراسة الحالية.
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا**؛فإن جاء عدد الدراسات المنشورة عربيًا التى استخدمت المنهج الكمى (3) دراسات بنسبة (33%)، بينما بلغت

عدد الدراسات التى استخدمت المنهج المختلط (6) دراسات بنسبة (67%) من إجمالى عدد الدراسات العربية موضوع الدراسة الحالية؛ فى حين لم يُمثل المنهج الكيفى فى أى من الدراسات العربية موضوع الدراسة الحالية.

- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عالميًا**؛فإنه جاء عدد الدراسات المنشورة عالميًا التى استخدمت المنهج الكمى (41) دراسة بنسبة (35%)، وكذلك بلغت عدد الدراسات التى استخدمت المنهج الكيفى (41) بنسبة (35%)؛ فى حين كان عدد الدراسات التى استخدمت المنهج المختلط (34) دراسة بنسبة (30%) من إجمالى عدد الدراسات العالمية موضوع الدراسة الحالية.

ويوضح شكل (7) النسب المئوية لأعداد **الدراسات المقارنة فى المناهج** المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – بالنسبة لمنهج الدراسة.




**شكل (7) :النسب المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى بالنسبة لمجالات الدراسة.**

بالمقارنة بين توجه الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية ؛ من حيث منهج الدراسة؛ نلاحظ:

- جاءت الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستوى العربى بالنسبة لمنهج الدراسة إما دراسات استخدمت المنهج الكمى؛ مثل: دراسة صالح و محمد (2017) والتى استهدفت تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس بمسارى اللغة

العربية والعلوم بجامعة القصيم فى ضوء نواتج التعلم اللازم اكتسابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ ودراسة السليمان (2015) والتى استهدفت تعرف المفردات اللفظية الأساسية لطلاب ذوى صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين فى برامج صعوبات التعلم والطلاب العاديين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض أو دراسات استخدمت المنهج المختلط مثل: دراسة السيد (2015)، التى استهدفت تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعى بكل من: مصر، والسعودية، والبحرين، والكويت؛ فى ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبى والمعلوماتى، واقتراح وحدة إثرائية فى ضوء نتائجه.

- الدراسات العربية التى استخدمت المنهج المختلط اعتمدت على أسلوب تحليل المحتوى في الأساس دون غيره، وربما يُعزى ذلك إلى تركيز تلك الدراسات على تحليل محتوى المنهج، أو الكتب الدراسية أو البرامج التعليمية كموضوع للمقارنة والدمج بين التحليل الكيفى للمحتوى واستخدام بعض النسب والتكرارات فى التحليل كتوجه كمى، وهو التوجه العام فى الدراسات المقارنة فى المناهج بوجه عام على المستوى العربى فى ضوء عينة الدراسة.
- لم تمثل الدراسات الكيفية في المنهجيات البحثية فى الدراسات المقارنة فى المناهج على المستوى العربى.
- شملت الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستوى العالمى المناهج الثلاثة: الكمى، والكيفى، والمختلط مع توجيه عناية خاصة للمنهج الكيفى بأساليبه المتنوعة.

ومن أمثلة الدراسات التى استخدمت المنهج الكمى فى الدراسات العالمية: دراسة Jennings and Bearak (2014) التى استهدفت تحليل اختبارات الطلاب على مدى (7) سنوات، فى 3 مقاطعات أمريكية لمعرفة مدى اتساقها مع المعايير،وأداء الطلاب، ومن أمثلة الدراسات التى استخدمت المنهج الكيفى دراسة Jenkins (2013) التى استهدفت استكشاف الطرق التى تُفسر بها "طبيعة العلم (NoS) "واستيعابها وتبريرها

ضمن المناهج الدراسية منذ أن تم تدريس العلوم لأول مرة في منتصف القرن التاسع عشر فى مناهج انجلترا وأمريكا؛ودراسة Bocala (2015) والتى استهدفت مقارنة التعلم الذى يكتسبه المعلمون ذوو الخبرة فى استخدام استراتيجية بحث الدرس، وأولئك المبتدئون فى تطبيقه. ومن أمثلة دراسات المنهج المختلط: دراسة Willemse et al. (2017) التى استهدفت مقارنة فهم الطلاب المعلمين، واتجاهاتهم وخبراتهم عن الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور، وتحسين المنهج؛ لتطوير هذه الشراكة فى 3 جامعات من دول مختلفة؛ ودراسة Martin and Dismuke (2018) والتى استهدفت استكشاف العلاقة بين ممارسات المعلم، والتنمية المهنية في أثناء مرحلة الإعداد بالجامعة من خلال مقارنة مجموعتين من المعلمين مروا ببرامج إعداد مختلفة.

فى ضوء النتائج السابقة؛ نخلص إلى أنه مع تزايد الاتجاه نحو استخدام المنهج الكيفى فى البحوث العالمية فإننا لانزال فى العالم العربى – وفى حدود ما أسفرت عنه نتائج الدراسة التحليلية – نتجه أكثر نحو استخدام المدخل الكمى، وربما يرجع ذلك إلى:

- البحوث الكمية بطبيعتها أسهل فى إجرائها من البحوث الكيفية؛ حيث تتوفر أدبيات سابقة، ونظريات وعادة ما يستخدم الباحث الطريقة القياسية / الاستنباطية فى الدراسة؛ ليتوصل إلى نتائج يمكن تفسيرها بالاستناد إلى النظرية أو الأدبيات السابقة، وذلك على نقيض البحوث الكيفية؛ حيث يتطلب من الباحث الاستقراء، وهو أكثر صعوبة، كما أن الدراسات الكيفية تهدف– فى نهاية المطاف – إلى بناء النظريات، وتطويرها، وهو أمر يصعب على كثير من الباحثين القيام به.
- معظم البحوث التى فُحصت نُشرت فى دوريات عادة تقدم بغرض الترقية إلى درجة أعلى، وقد يميل الباحثون إلى استخدام المدخل الكمى؛ لسهولته، ووضوح تصميمه مقارنة بالكيفى، ومن ثم نجد أن معظم البحوث التى تقدم إلى اللجان العلمية للترقيات بحوث مشبعة بالناحية الكمية، وتحليلها بأساليب إحصائية مختلفة، وتكاد تخلو من الجانب الكيفى فى تفسير النتائج ومناقشتها؛ مما لايساعد يساعد فى اتخاذ القرارات

العلاجية والتصحيحية والتطويرية المناسبة لكل مشكلة أو موضوع بالحذف أو الإضافة أو التعديل أو التطوير في كل عنصر من عناصر منظومة المنهج.

ومن ثم؛ فإن استخدام البحوث الكمية أمر مقبول بوجه عام، إلا أن البحوث الكيفية مهمة؛ لأنها تفيد بطبيعتها فى تطوير معرفتنا بمجالات المنهج المختلفة؛ بدلًا من الاعتماد على استيراد هذه المعرفة من سياقات غربية، واختبارها فى بحوثناكما هو شائع فى كثير من الأحيان؛ فالمدخل الكمى وحده غير صالح لدراسة جميع القضايا البحثية فى مجتمع يحظى بحراك اجتماعى كبير، ويواجه عديدًا من القضايا المختلف عليها العولمة، الجودة ، المواطنة، التسرب، العنف ...وغيرها، كما يعجز كثير من القائمين على الأسلوب الكمى عن تفسير النتائج، وإستخلاص المؤشرات المهمة منها؛ ولذلك تظل أهميتها مقصورة؛ فالبحث النوعى لا يكتفى بوصف الظواهر كما هى بل يسعى للحصول على فهم أعمق للصورة الكبرى التى تكون فيها تلك الظواهر، ويسعى إلى معرفة كيف وصلت الأمور إلى ما هى آلت إليه.

وتتفق النتائج السابقة – بوجه عام– مع دراسة كل من: (فضل الله، 2014)، الدهشان (2014)؛ والجزار (2018).

### 5. محور أدوات جمع البيانات:

حُسبت تكرارات أدوات جمع البيانات فى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى ، والنسب المئوية لهذه التكرارت، ويوضح الجدول (7) تلك النتائج.

**جدول (7) التكرارات والنسبة المئوية لأدوات جمع البيانات فى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى.**

| أدوات جمع البيانات | العربية | | العالمية | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% |

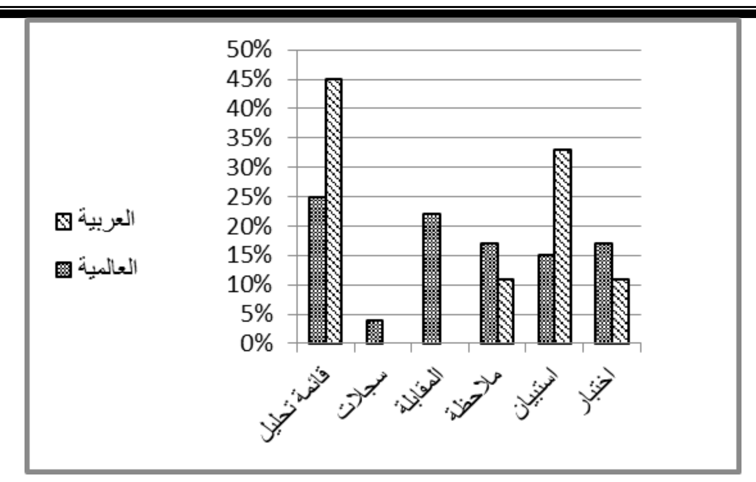
| الاختبار | 1 | 11% | 25 | 17% | 26 | 17% |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستبيان | 3 | 33% | 21 | 15% | 24 | 16% |
| الملاحظة | 1 | 11% | 25 | 17% | 26 | 17% |
| المقابلة | -- | 0% | 31 | 22% | 31 | 20% |
| السجلات | -- | 0% | 6 | 4% | 6 | 4% |
| قائمة التحليل | 4 | 45% | 35 | 25% | 39 | 26% |
| المجموع[7] | 9 | 100% | 143 | 100% | 152 | 100% |

[7]ملحوظة: قد يستخدم فى الدراسة الواحدة أداة واحدة أو أكثر لذا تم احتساب ذلك في حساب تكرارات الدراسات بالنسبة لكل أداة لذا جاء الإجمالى مختلف عن العدد الكلى للدراسات.

**يتضح من جدول (7) أنه:**

- **بالنسبة إلى إجمالى الدراسات المقارنة فى المناهج؛ فإنه** جاءت قائمة التحليل كأداة للدراسة الأعلى استخدامًا فى الدراسات المنشورة،وبلغ عددها (39) دراسة بنسبة (26%)، تليها المقابلة فى عدد (31) دراسة بنسبة (20%)، ثم الاختبار، والملاحظة فى المرتبة الثالثة بعدد (26) دراسة بنسبة (17%)، ثم الاستبيان فى (24) دراسة بنسبة (16%)، وتأتى السجلات فى المرتبة الأخيرة بعدد (6) دراسات بنسبة (4%) من إجمالى عدد دراسات مقارنة المناهج موضوع الدراسة الحالية.
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا**؛ فإنه جاءت قائمة التحليل كأداة للدراسة الأعلى استخدامًا فى الدراسات العربية المنشورة، وبلغ عددها (4) دراسات بنسبة (45%)، يليها الاستبيان فى عدد (3) دراسات بنسبة (33%)، ثم الاختبار، والملاحظة فى المرتبة الثالثة بعدد (1) دراسة بنسبة (11%) لكل منهما، ولم يكن هناك من الدراسات العربية المنشورة – موضوع الدراسة الحالية –ما استخدم أداة المقابلة، أو السجلات.
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عالميًا**؛ فإنه جاءت قائمة التحليل كأداة للدراسة الأعلى استخدامًا فى الدراسات العالمية المنشورة، وبلغ عددها (35) دراسة بنسبة (25%)، تليها المقابلة فى عدد (31) دراسة بنسبة (22%)، ثم الاختبار، والملاحظة فى المرتبة الثالثة بعدد (25) دراسة بنسبة (17%) لكل منهما، ثم الاستبيان فى (21) دراسة بنسبة (15%)، وتأتى السجلات فى المرتبة الأخيرة بعدد (6) دراسات بنسبة (4%) من إجمالى عدد الدراسات العالمية موضوع الدراسة الحالية.

ويوضح شكل (8): النسب المئوية لأعداد دراسات "مقارنة المناهج" المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية – ؛بالنسبة لأدوات الدراسة.




**شكل (8) النسب المئوية لأعداد الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى بالنسبة لأدوات الدراسة.**

بالمقارنة بين توجه الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية؛ – من حيث أدوات الدراسة؛ نلاحظ:

- كانت أداة "قائمة التحليل" الأعلى استخدامًا فى كل من الدراسات: العربية، والعالمية.
- ارتكزت الدراسات العربية على استخدام أدوات؛ مثل: الاختبار، والاستبيان، والملاحظة، كما فى دراسة: السليمان (2015) التى استخدمت الاختبار؛ ودراسة صالح ومحمد (2017) التى استخدمت الاستبيان؛ دون استخدام أدوات؛ مثل: المقابلة، والسجلات.
- جاءت الدراسات العالمية متنوعة فى أدوات الدراسة ما بين أدوات تخدم التوجه الكمى؛ مثل: دراسة Jennings and Bearak (2014) التى استخدمت الاختبارات كأداة للدراسة، ودراسات نخدم التوجه المختلط مثل: دراسة Martin and Dismuke (2018) والتى استخدمت كلًا من: المقابلات الشخصية، والملاحظة كأداتين للدراسة، ودراسات أخرى تخدم التوجه الكيفى، من أمثلتها دراسة Bocala (2015) والتى اعتمدت على المقابلات الشخصية الاثنوجرافية؛ ودراسة Leeferink,

Koopman, Beijaard and Ketelaar (2015) التى استخدمت كلًا من:المقابلات الشخصية،وسجلات التعلم الرقمية.

فى ضوء النتائج السابقة؛نلاحظ أنه احتلت قائمة التحليل كأداة للدراسة الأعلى تكرارًا فى الدراسات المقارنة فى المناهج، وهى نتيجة منطقية، وتتفق مع نسبة مجال "تقويم وتطوير المنهج" كان من المجالات الأعلى تكرارًا، وهى من الأدوات المهمة فى هذا المجال.

كما غلبت على الدراسات المقارنة على المستوى العربى أدوات مثل: الاختبار، والاستبيان، والملاحظة، مع قلة أو ندرة أدوات مثل: المقابلات الشخصية أو السجلات ... الخ، فى حين أنها تنوعت فى الدراسات العالمية، ويمكن تفسير ذلك أن الأدوات مثل: الاختبار والاستبيان، وبطاقة الملاحظة هى أدوات أساسية فى التوجه الكمى، وهو مجال الاهتمام للدراسات العربية بوجه عام، والدراسات المقارنة فى المناهج بوجه خاص، بينما أدوات مثل: المقابلات الشخصية أو السجلات هى أدوات أساسية فى التوجه الكيفى الذى يقل اهتمام الدراسات العربية به – كما سبق وأشرنا لذلك– فى حين أن الدراسات العالمية كانت تتنوع الدراسات المقارنة فى المناهج؛كمية، وكيفية،ومن ثم تنوعت أدواتها لتخدم تلك التوجهات.

وتتفق هذه النتيجة بوجه عام مع دراسة المعثم (2008)، والتى هدفت تعرف توجيهات أبحاث تعليم الرياضيات فى الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية والتى بلغت (210) رسالة علمية، نتج عن تحليلها استخدام معظم الرسائل للاختبارات كأداة لجمع البيانات بنسبة 48%، وتليها والاستبانات بنسبة 20%، وأقلها المقابلة بنسبة 1%؛ وكذلك دراسة الأسطل (2013)، والتى أظهرت نتائجها أن 42% من الدراسات استخدمت الاختبار كأداة لجمع البيانات، فى حين أن الاستبيان استخدم فى الدراسات بنسبة 24%، وأخيرًا كانت بطاقة الملاحظة، والمقابلة بنسبة 8% و 1% على الترتيب.

**6. محور عينة الدراسة:**

حُسبت تكرارات عينة الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى، والنسب المئوية لهذه التكرارت، ويوضح جدول (8)تلك النتائج.

**جدول (8) التكرارات والنسبة المئوية لعينة الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى.**

| عينة الدراسة | الدراسات العربية | | الدراسات العالمية | | المجموع الكلى | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% | التكرار | النسبة% |
| الطلاب. | 4 | 33.3% | 37 | 39% | 41 | 29% |
| المعلمون. | 0 | 0% | 56 | 44% | 56 | 40% |
| معلم المعلم. | 3 | 25% | 4 | 3% | 7 | 5% |
| الخبراء. | 1 | 8.4% | 6 | 5% | 7 | 5% |
| الوثائق. | 4 | 33.3% | 25 | 19% | 29 | 21% |
| المجموع[8] | 12 | 100% | 128 | 100% | 140 | 100% |

**يتضح من جدول (8) أنه :**

- **بالنسبة إلى إجمالى الدراسات المقارنة فى المناهج؛ فإن** عدد الدراسات الكلية التى أجريت على المعلمين بلغ (56) دراسة بنسبة (40%) من إجمالى عدد الدراسات موضوع الدراسة الحالية،وهى الأعلى عددًا، تليها الدراسات التى أجريت على الطلاب، وعددها (41) دراسة بنسبة (29%)، بينما الدراسات التى أجريت على المنهج (29) دراسة بنسبة (21%)، وتأتى الدراسات التى أُجريت على الخبراء

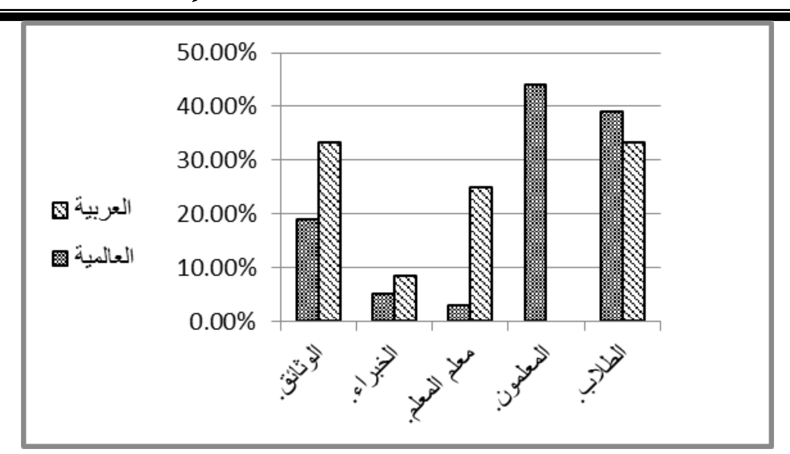
[8]ملحوظة: قد تدرس الدراسة الواحدة عينة واحدة أو أكثر لذا تم احتساب ذلك في حساب تكرارات الدراسات بالنسبة لكل عينة لذا جاء الإجمالى مختلف عن العدد الكلى للدراسات.

وغيرهم من الهيئة الإدارية، ومعلم المعلم فى المرتبة الرابعة بعدد (7)دراسات بنسبة (5%) لكل منهما.

- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا**؛ فإنه قد جاء عدد الدراسات العربية التى أجريت على الطالب، ووثائق المنهج فى المرتبة الأولى بعدد (4) دراسات بنسبة (33.33%) لكل منها، يليها الدراسات التى أجريت على معلم المعلم، وعددها (3) دراسات بنسبة (25%)، تليها الدراسات التى أجريت على الخبراء، وكانت عددها (1) دراسة بنسبة (8.4%)، ولم يكن هناك من الدراسات العربية المنشورة – موضوع الدراسة الحالية – ما استهدف المعلمين كعينة للدراسة.
- **بالنسبة إلى الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عالميًا**؛ فإنه: بلغ عدد الدراسات العالمية التى أجريت على المعلمين (56) دراسة بنسبة (44%)، وهى الأعلى عددًا، يليها الدراسات التى أجريت على الطلاب، وعددها (37) دراسة بنسبة (29%)، بينما الدراسات التى أجريت على المنهج (25) دراسة بنسبة (19%)، ويأتى عدد الدراسات التى أجريت على الخبراء وغيرهم من الهيئة الإدارية (6) دراسات بنسبة (5%)، وتليها الدراسات التى أجريت على معلم المعلم بعدد (4) دراسات بنسبة (3%).

ويوضح شكل (9) النسب المئوية لأعداد دراسات "مقارنة المناهج" المنشورة على المستويين: العربى، والعالمى – موضوع الدراسة الحالية؛ – بالنسبة لعينة الدراسة.




**شكل (9) النسب المئوية الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة على المستويين: العربى،والعالمى؛ بالنسبة لعينة الدراسة.**

بالمقارنة بين توجه الدراسات المقارنة فى المناهج المنشورة عربيًا، وعالميًا – موضوع الدراسة الحالية – ؛من حيث عينة الدراسة؛ نلاحظ أنه:

- حظيت عينتا: "الطلاب"، ووثائق المنهج" بالاهتمام الأكبر فى بحوث مقارنة المناهج على المستوى العربى،فى حين اقتصرت عينة الطلاب على المرحلة الابتدائية، والطلاب فى مرحلة الجامعة.
- حظيت فئة "المعلمين على النسبة الأعلى فى دراسات مقارنة المناهج المنشورة على المستوى العالمى، وقد تنوعت لتشمل معلمين حديثى التخرج، ومعلمين ذوى خبرة فى التدريس.
- تنوعت عينة الطلاب فى الدراسات العالمية بين طلاب فى مرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية، والمرحلتين: الإعدادية والثانوية، والطلاب المعلمين.
- وجود عديد من الدراسات التى عنيت بتحليل، ومقارنة وثائق المنهج فى فترات تاريخية مختلفة سواء على مستوى البلد نفسها أو بلاد متنوعة؛ مثل: دراسة Stevens, Lu, Baker, Ray, Eckert and Gamson (2015) والتى تضمنت تحليلًا تاريخيًا مقارنًا للمتطلبات المعرفية لمناهج القراءة من عام 1910 إلى عام

2000؛ ودراسة Schoenfeld (2016) للمنهج المدرسى من عام 1916 بمقارنة فترات زمنية مختلفة لتعرف طرق هيكلة المنهج، وتنفيذه وتقييمه مع التركيز على الأطر المعرفية والمنهجية.

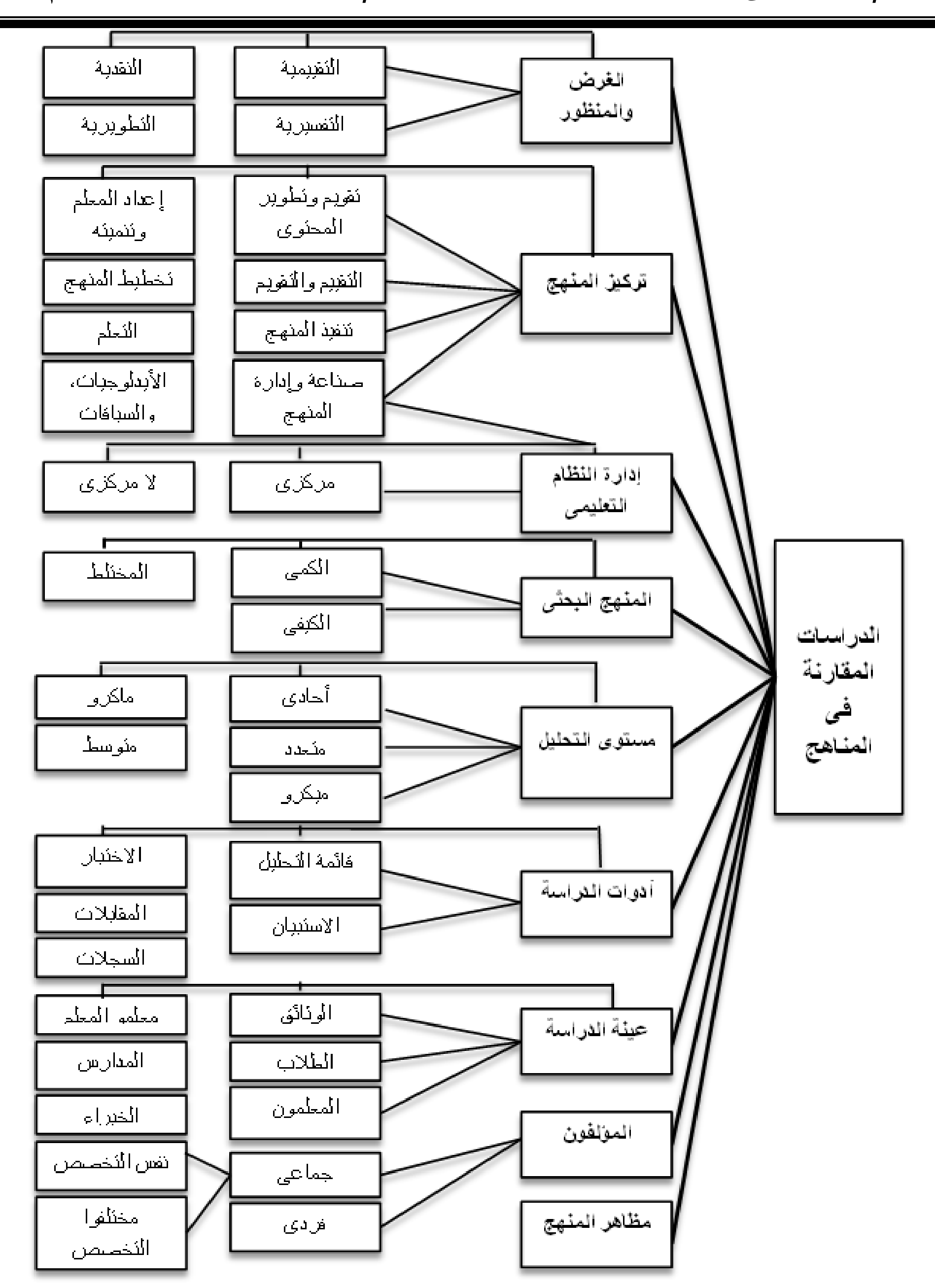
2. **تقديم إطار مقترح لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج:**

وفي ضوء ما أسفرت عنه كل من نتائج الدراستين: التنظيرية، والتحليلية؛ تقدم الباحثتان فيما يلى إطارًا مقترحًا لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج، وقد اعتمد على جملة من المحاور؛ شملت:

- **غرض أو منظور الدراسة**؛ ويتضمن أشكال البحث/الاستقصاء فى المناهج الدراسية، والتي تغطى جميع الأهداف، وتشمل دراسات: (تقويمية، وتفسيرية، ونقدية، وتطويرية)، بما يتناسب مع المتغيرات البحثية، والمشكلة موضوع الدراسة.
- **تركيز المناهج الدراسية**؛ ويشمل جملة من عناصر المنهج التى يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسات المقارنة في المناهج، وهى: تقويم محتوى المنهج، وتطويره، وتنفيذ المنهج، وأنشطة التعلم، والأيديولوجيات، والسياقات الثقافية والاجتماعية، وصناعة المنهج، وإدارته، وإعداد المعلم، وتنميته.
- **إدارة النظام التعليمى**؛ وتتضمن نظم الإدارة المركزية، واللامركزية، والتى تنعكس على إدارة المنهج فى الصورتين: المركزية، واللامركزية.
- **مستوى التحليل**؛ وتشمل نطاق / مجال الدراسات المقارنة فى المناهج مقارنات على جميع مستويات التحليل من المستوى المصغر– micro (كمستوى الأفراد)، إلى المتوسط meso، (كالمقاطعات)، إلى المكبر macro (كالدول، والقارات)، بدلًا من الاعتماد على إلى الدولة القومية، مع الاتجاه إلى التحليل متعدد المستويات، فى تناول أبعاد ومستويات الظاهرة قيد الدراسة .

- **المنهج البحثى**؛ ويشمل المنهج البحثى المستخدم، والذى قد يكون كميًا، أوكيفيًا، أو مختلطًا.
- **أدوات الدراسة؛ وتتضمن** أدوات البحث المتنوعة الممكن استخدامها فى بحوث الدراسات المقارنة فى المناهج، ومنها: قائمة التحليل- الاستبيان بأنواعه المختلفة- السجلات - الاختبار)؛ وذلك بما يتناسب مع طبيعة البيانات المطلوب تجميعها حول المشكلة أو الظاهرة موضوع الدراسة.
- **عينة الدراسة؛** تشمل عينات الدراسة كافة، مثل: المعلم، الطالب، الوثائق، معلم المعلم، الهيئات الإدارية....إلى غير ذلك، ويمكن استخدام كل فئة على حده، أو فئتين معًا، أوالجمع بين ثلاث فئات بما يتناسب مع الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة، كما يمكن أن تشمل البحوث فئات بمراحل تعليمية مختلفة (ابتدائية – إعدادية – ثانوية – جامعية وما بعد)، ومن الجنسين (ذكور – إناث)، وكذا مؤسسات وهيئات تعليمية مختلفة على المستويين العربى، والعالمى.
- **القائمون على البحث:** وتتضمن المؤلفون المشاركون فى البحث، الذى قد يجرى فرديًا أو جماعيًا، ويتضمن الأخير بحوثًا من نفس التخصص أو تخصصات أخرى ذات صلة.
- **مظاهر المنهج؛** والتى يمكن أن تتضح فى عدة صور منها: كتب، وثائق السياسات والمناهج الدراسية، خطط الدروس، مواد التقييم ،محاضر الاجتماعات،... وغيرها.

ويوضح شكل (10) الإطار المقترح لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج.




**شكل (10) الإطار المقترح لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج (المصدر: تصميم الباحثتان).**

## توصيات الدراسة:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وما قدمته من إطار مقترح لإجراء الدراسات المقارنة فى المناهج؛ توصى الدراسة بما يلى:

- العناية بالدراسات التفسيرية فى مجال الدراسات المقارنة في المناهج التى تستهدف تعرف الأسباب الكامنة وراء المشكلات، واتخاذ القرار لتطوير الواقع وتحسينه، وبالدراسات النقدية، والإفادة منها فى تأسيس نظرية تربوية تلائم السياقات المختلفة؛ ولا سيما السياق العربى.
- العناية بعلاقة المنهج بالسياق الثقافى، والتأثيرات المختلفة للثقافة على المنهج بمجالاته المختلفة فى الدراسات المقارنة فى المناهج ،مع إيلاء مزيد من الاهتمام فى دراسة وفهم أدوار المناهج الدراسية، ونظرياتها، ومعانيها فى سياق التعليم العالي؛ أى استقصاء المناهج فى سياق التعليم العالى.
- التنوع فى استخدام المناهج البحثية (الكمية، والكيفية، والمختلطة) فى مجال الدراسات المقارنة فى المناهج؛ وفقًا لطبيعة مشكلة الدراسة، واستخدام أكثر من منهج بحثى؛ تحقيقًا للموضوعية، ولتكوين صورة شاملة، وأكثر وضوحًا، وتفسيراً للظاهرة موضوع الدراسة، والفهم المعمق لها.
- العناية بالدراسات الكيفية بأساليبها المتنوعة؛ لاسيما الدراسات الإثنوجرافية التى تعنى بتجميع البيانات بشكل مكثف عن عديد من المتغيرات ذات الصلة بمجال الدراسات المقارنة فى المناهج على فترة ممتدة من الزمن، وفى السياق الطبيعى، وفى أثناء حدوثها؛ بما يتطلب من الباحث معايشة فعلية للميدان موضوع الدراسة؛ لتكوين صورة أكثر مصداقية وواقعية للظاهرة موضوع البحث الدراسة.
- استخدام أدوات حديثة لجمع البيانات في الدراسات المقارنة في المناهج، وإمكانية الجمع بين استخدام أكثر من أداة بحثية.

- التوجه نحو إجراء الدراسات الجماعية بشكل أكبر واعتبار الأولوية لها؛ لأهمية العمل التعاونى الجماعى فى إثراء الدراسات المقارنة فى المناهج،وتشجيع المشروعات البحثية فى الدراسات المقارنة فى المناهج من قبل التربويين المختصين، وتحت رعاية الهيئات والمؤسسات التعليمية ذات الصلة؛ للإفادة منها فى تطوير كل ما يتعلق بمجال المناهج والتدريس.
- التوسع في إجراء البحوث والدراسات البينية Interdisciplinary التي تقوم علي أكثر من تخصص (اتساقًا مع دعوات العصر، وحدة المعرفة- مجتمع المعرفة- الاعتماد المتبادل) والتخفيف من حدة الفصل المتعمد بين التخصصات المختلفة؛ لا سيما أن كثيراً من القضايا التربوية متشابكة الأبعاد، وتزخر بكثير من المتغيرات التي من الصعب حصرها في مجال تخصص واحد، وتوجيه البحوث والدراسات التربوية إلي الاحتياجات المستقبلية (البحوث المستقبلية) وأنماط التغير المتوقعة والمستهدفة في المجتمع، فلقد صارت البحوث وسيلة لاستجلاء الحاضر والتخطيط لاستشراف المستقبل.
- وضع مجموعة من البرامج لتطوير مهارات البحث النوعى لدى أعضاء هيئة التدريس، والباحثين، كذلك أن تتضمن برامج كليات التربية مقررات تتعلق بتدريب الباحثين وطلاب الدراسات العليا على اكتساب عديد من المهارات البحثية النوعية؛ مثل: مهارات إجراء المقابلة، والملاحظة، ودراسة الحالة، وكيفية جمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، فضلًا عن مهارات البحث الكمى.
- الأخذ فى الحسبان أبعاد الرؤية المقترحة للدراسات المقارنة فى المناهج فى دراسات المناهج والتدريس.
- إنشاء مجلة متخصصة للدراسات المقارنة فى المناهج تحت إشراف هيئات، ومؤسسات متخصصة فى مجال المناهج والتدريس.
- عقد مؤتمرات تخاطب قضايا ومشكلات تتعلق بالدراسات المقارنة فى المناهج.

- نشر الوعى بأهمية الدراسات المقارنة فى المناهج، وضرورته فى إثراء مجالات المناهج المختلفة.

## مقترحات الدراسة:

**تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات التالية:**

- طبيعة الدراسات المقارنة فى المناهج فى بحوث الماجستير والدكتوراه المطروحة بأقسام المناهج وطرق التدريس فى الجامعات المختلفة على المستويين: العالمى، والعربى.
- تعرف توجهات البحث فى الدراسات المقارنة فى المناهج بصفة عامة المنشورة؛ عالميًا، وعربيًا.
- تقديم رؤية مقترحة لأولويات البحث فى الدراسات المقارنة فى المناهج
- تحليل الخرائط والرؤى المستقبلية للدراسات فى المناهج وطرق التدريس المطروحة فى كليات التربية المختلفة.
- تحليل تاريخى مقارن للمتطلبات المعرفية لمناهج متنوعة فى فترات زمنية مختلفة.

## مراجع الدراسة

### أولًا: المراجع العربية:


1. اتحاد الجامعات العربية. (2018). معامل التأثير العربى. تم الاسترجاع من: http://www.arabimpactfactor.com/pages/report.php?date=2018
2. أحمد، شاكر وزيدان، همام. (2003). *التربية المقارنة : المنهج، الأساليب، التطبيقات*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
3. آل الحارث، مزنة و الشهرى، ظافر (2019). التوجهات المنهجية لأبحاث المناهج وطرق التدريس العامة فى رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد. *المجلة الدولية للبحوث فى العلوم التربوية*. 2(4). 385-429.
4. آل الشيخ، خلود. (2017). دراسة مقارنة بين طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوى فى جامعتى جدة بالمملكة العربية السعودية وأيوا فى الولايات المتحدة الأمريكية فى مهارات تنفيذ الدروس. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*. 81. 51-75.
5. الأسطل، إبراهيم (2015). توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية (تحليل ببليوميترى لرسائل الماجستير). *مجلة جامعة الخليل للبحوث*. 10(1). 75- 104.
6. الجزار، فاطمة. (2018).رؤية مقترحة لأوليات البحث فى مجال إعداد معلم الرياضيات فى ضوء المقارنة بين توجهات البحوث المعاصرة المنشورة محليًا، وعالميًا فى مجال إعداد معلم الرياضيات فى ضوء المقارنة بين توجهات البحوث المعاصرة المنشورة محليًا وعالميًا: دراسة تحليلية – مقارنة – تطويرية. مجلة تربويات الرياضيات. 21 (11). 213-307.
7. الدهشان، جمال. (2014) .ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي. *المؤتمر العلمي العربي الثامن (الدولى الرابع) "الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية..القيمة والأثر*. جمعية الثقافة من أجل التنمية بسوهاج، بالتعاون مع جامعة سوهاج. 26-27 أبريل.

8. الربيعى, حسين. (2009). دراسة مقارنة بين كتاب الرياضيات للصف السادس الإعدادى (العلمى) فى العراق بكتاب الرياضيات المدرسي للصف الثالث الثانوى (القسم العلمى) فى اليمن. *مجلة دراسات تربوية*. 2(7)، 139–160.
9. السليمان، نورة. (2015). المفردات اللفظية الأساسية لدى طلاب ذوى صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين ببرامج صعوبات التعلم والطلاب العاديين بالمرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. 38، 36–67.
10. السيد، يسرى. (2015). تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بمصر و السعودية و البحرين والكويت فى ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتى ووحدة اثرائية مقترحة في ضوء نتائجه. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 66، 17–82.
11. العمرى، على ونوافله، وليد. (2011). واقع البحث في التربية العلمية في الأردن فى الفترة ما بين 2000 – 2009. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*. 7(2)، 195–208.
12. المعثم، خالد. (2008). توجيهات أبحاث تعليم الرياضيات في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه. *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة أم القرى.
13. الناقة، محمود. (2019). أزمة البحث التربوى فى مجتمع المعرفة والتوجهات المستقبلية للمناهج والتدريس (إطار ورؤية ). المؤتمر العلمى الدولى السادس، السابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج والتدريس (توجهات مستقبلية فى المناهج و التدريس) .24–25 يوليو. جامعة عين شمس . 2، 370–381.
14. النحاس، نجلاء. (2016). استخدام البحوث الجامعية (UR) Research Undergraduate فى تصميم خريطة بحثية مستقبلية لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية فى ضوء التوجهات البحثية العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية*. جامعة الإسكندرية. 26(6)، 21–150.
15. النحاس، نجلاء و العدوى، مروه. (2017). مقارنة مناهج التعليم الجغرافى فى

مصر ونماذج دولية. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*. 90. 444-487.

16. النصار، صالح و العبد الكريم، راشد. (2010). التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة. *مجلة القراءة والمعرفة*. 99 (1)، 114 – 169.
17. صالح، هدى و محمد، حنان. (2017). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس بمسارى اللغة العربية والعلوم بجامعة القصيم فى ضو نواتج التعلم اللازم اكتسابها من وجهة نظر أعضا هيئة التدريس والطلاب. *دراسات فى المناهج وطرق التدريس*. 225، 16- 64.
18. طعيمة، رشدي. (1987).*تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة :دار الفكر العربي.
19. عبد الله، عزة والدفراوى، نرمين. (2015). مقارنة محتوى كتب العلوم للصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسى فى مصر والبحرين فى ضوء معايير " مشروع : TIMSS:دراسة تحليلية مقارنة. المجلة المصرية للتربية العلمية. 19(4)، – 269 351.
20. عبد اللطيف، محمد.(2009). دراسات مناهج وطرق تدريس اللغة بمصر ما بين التجريب وتحليل محتوى المقررات الدراسية: دراسة وصفية مقارنة. *المؤتمر الدولى السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة*. جمهورية مصر العربية. مج 1. يوليو. 168-188.
21. فضل الله، محمد. (2014). تشخيص واقع البحث التربوى فى المناهج وطرق التدريس، ومقترحات لتطويره. المؤتمر العلمي العربى الثامن: الإنتاج العلمى التربوى في البيئة العربية – القيمة والأثر. جامعة سوهاج، جمعية الثقافة من اجل التنمية. (26-27) أبريل.
22. فقيهي، يحيى. (2010).دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب الاحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التربية العملية. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس. 4(3)، 167-200.*
23. مرسي، محمد. (2013). *المرجع فى التربية المقارنة*. القاهرة: عالم الكتب.

24. مقاط، محمد.(2016). الرياضيات الفلسطينية والإسرائيلية للصف السابع الأساسى فى ضوء معايير عمليات NCTM,2000: دراسة مقارنة. *مجلة تربويات الرياضيات*. 19(3)، 253-286.

25. محمد، الوصيفى. (2015). دراسة مقارنة لتوجهات تطوير مناهج النحو والصرف بالمرحلة الثانوية الأزهرية لدى خبراء اللغة العربية وخبراء تدريسها بجامعة الأزهر. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*. 63، 295-310.

26. موسى، صالح. (2012). تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير (TIMSS): دراسة مقارنة. *رسالة ماجستير*. الجامعة الإسلامية (غزة).

## ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Admson, B. & Morris, P. (2014). Comparing Curricula. In: In: Bray, M., Adamson, B. and Mason, M. (eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: Hong Kong, China,2nd Ed. Springer. 309-332.
2. Aguilar, L. (2017). Three Models of Comparative Analysis: Time, Space, and Education. In: Wiseman, A. (Ed.) *Annual Review of Comparative and International Education* 2017. Emerald Publishing Limited. 34,105-116. Doi.org/10.1108/S1479-367920180000034011.
3. Akyeampong, K. (2017). Teacher Educators’ Practice and Vision of Good Teaching in Teacher Education Reform Context in Ghana. *Educational Researcher*. 46(4), 194 –203. Doi: 10.3102/0013189X17711907.
4. Andrews, p. & Sayers, J. (2013). Comparative studies of mathematics teaching: does the means of analysis determine the outcome? *ZDM - Mathematics Education*. 45(1), 133-144. Doi: 10.1007/s11858-012-0481-3.
5. Bassok, D. & Latham, S. (2017). Kids Today: The Rise in Children’s Academic Skills at Kindergarten Entry. *Educational Researcher*. 46(1), 7 –20. Doi: 10.3102/0013189X17694161
6. Batra, P. (2018). Imperatives of Comparative and International

Education: Some Reflections from the South. In: Alexander W. Wiseman (Eds.), *Annual Review of Comparative and International Education 2017, International Perspectives on Education and Society*. 34, 75-83. Doi:10.1108/S1479-367920180000034008

7. Biesta, G. (2013). Knowledge, judgment and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies.* 45(5), 684-696. Doi.org/10.1080/00220272.2013.798839.

8. Bocala, C. (2015). From Experience to Expertise: The Development of Teachers' Learning in Lesson Study. *Journal of Teacher Education*. 66(4), 349 –362. Doi: 10.1177/0022487115592032.

9. homas, R. M & Bray, M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*. 63(3), 472-491. DOI:10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877.

10. Bray M. (2005). Methodology and Focus in Comparative Education. In: Bray M., Koo R. (eds.) *Education and Society in Hong Kong and Macao*. CERC Studies in Comparative Education. Springer, Dordrecht. pp.239-252.

11. Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2014). Introduction. In: Bray, M., Adamson, B. and Mason, M. (eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods.* Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: Hong Kong, China, pp.1- 16.

12. Bray, M. (2014). Understanding International and Comparative Education Research. In: Reid A., Hart E., Peters M. (eds.) *A Companion to Research in Education*. Springer, Dordrecht. pp. 333-339.

13. Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and Prospect. *Comparative Education*. 36(3), 357-371. Doi.org/10.1080/03050060050129036.

14. Canrinus, E., Bergem., O., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 49(3), 313-333. Doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145.

15. Christou, T. & DeLuca, C. (2019) Toward a Complex Coherence in the Field of Curriculum Studies. In: Hébert C., Ng-A-Fook N., Ibrahim A., Smith B. (eds) *Internationalizing Curriculum Studie*. Palgrave Macmillan, Cham. pp.15-33
16. Connelly, F., Fang He, M., & Phillion, J. (Eds.). (2008). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Cooper, K. (2014). Eliciting Engagement in the High School Classroom: A Mixed-Methods Examination of Teaching Practices. *American Educational Research Journal*. 51(2), 363–402. Doi.org/10.3102/0002831213507973.
18. Cowen R. (2009). Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education. In: Cowen R., Kazamias A.M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education*. Springer International Handbooks of Education. pp. 1277–1294. Springer.
19. Crossley, M., & Jarvis, P. (2000). Introduction: Continuity, Challenge and Change in Comparative and International Education. *Comparative Education.* 36(3), 261-265.Doi.org/10.1080/713656614.
20. Dimmock, C. (2007). Comparing educational organizations: methodological and conceptual issues. In: Bray, M., Adamson, B. and Mason, M. (eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods.* Series: CERC Studies in comparative education. 19, 283-299. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: Hong Kong, China.
21. Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In: Jackson, P (ed.) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research.* New York: Macmillan.
22. Ermenc, K., Spasenović, V., Vujisić-Živković, N., Vrcelj, S. & Popov, N. (2013). Comparative Pedagogy in Slavonic South East European Countries. *Annual Review of Comparative and International Education 2013* (*International Perspectives on Education and Society*, *20*, 191-218. Emerald Group Publishing Limited. Doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000020019.
23. Ermenc, K. (2015). "The Role of Comparative Pedagogy in Comparative Educational Research", *Comparative Sciences: Interdisciplinary Approaches* (*International Perspectives on Education and Society*, *26*, *37-56.* Emerald Group Publishing Limited. Doi.org/10.1108/S1479-367920140000026008.

24. Engel, M., Claessens, A., Watts, T. & Farkas, G. (2016). Mathematics Content Coverage and Student learning in Kindergarten. *Educational Researcher*. 45(5), pp. 293 –300. Doi: 10.3102/0013189X16656841.
25. Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York, NY: Longman.
26. Fang Y., Gopinathan, S. (2009). Teachers and Teaching in Eastern and Western Schools: A Critical Review of Cross-Cultural Comparative Studies. In: Saha L.J., Dworkin A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Springer International Handbooks of Education*, 21, *pp.557–572*. Springer, Boston, MA.
27. Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. The Asia-Pacific Education Researcher, 22(4), 417-425. DOI:10.1007/s40299-012-0041-1.
28. Figueiredo, C., Leite, C. & Fernandes, P. (2016). The curriculum in school external evaluation frameworks in Portugal and England. *Research in Comparative &International Education*. 11(3), 282–297. Doi: 10.1177/1745499916661933.
29. Ghiaţău, R. (2016), "Trends in Ethics and Comparative Education, Seen from an Ex-Communist Country", *Annual Review of Comparative and International Education 2016* (*International Perspectives on Education and Society. 30*, 89-96. Emerald Group Publishing Limited. Doi.org/10.1108/S1479-367920160000030019.
30. Heggi, A. (2015). Comparative Education in Egypt: Trends, Directions, and Aspirations. In: Alexander W. Wiseman & Emily Anderson (eds.) *Annual Review of Comparative and International Education 2015*. pp.89-95.Doi: 10.1108/S1479-367920150000028006.
31. Hjelmér, C., & Rosvall, P. (2017). Does social justice count? ‘Lived democracy’ in mathematics classes in diverse Swedish upper secondary programmes. *Journal of Curriculum Studies*. 49(2), 216-234 | doi.org/10.1080/00220272.2016.1138326.
32. Hopkins, M., & Spillane, J. (2014). Schoolhouse Teacher Educators: Structuring Beginning Teachers’ Opportunities to Learn About Instruction. *Journal of Teacher Education*. 65(4), 327 –339. DOI: 10.1177/0022487114534483.

33. Jenkins, E. (2013). The ‘Nature of Science’ in the school curriculum: the great survivor. *Journal of Curriculum Studies*. 45(2), 132-151. Doi.org/10.1080/00220272.2012.741264.

34. Jennings, J., & Bearak, J. (2014). “Teaching to the Test” in the NCLb Era: How Test Predictability Affects Our Understanding of Student Performance. *Educational Researcher*. 43 (8), 381 –389. Doi.org/10.3102/0013189X14554449.
35. Jenset, I., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*. 69(2), 184 –197. Doi: 10.1177/0022487117728248 .
36. *Kazamias, A., & Schwartz, K. (1977). Introduction. The State of the Art: Twenty Years of Comparative Education. Comparative Education Review. 21 (2/3), 151-152. Doi.org/10.1086/445936.*
37. Kelly, S., Olney, A., Donnelly, P., Nystrand, M., & D’Mello, S. (2018). Automatically Measuring Question Authenticity in real-World classrooms. *Educational researcher*. 47(7), pp. 451-464. Doi: 10.3102/0013189X18785613.
38. Klees, S. (2008). Reflections on Theory, Method, and Practice in Comparative and International Education. *Comparative Education Review*. 52(3), 301-328. Doi.org/10.1086/589978.
39. Kulm, G., & Li, Y. (2009). Curriculum research to improve teaching and learning: national and cross-national studies. *ZDM: mathematics education*. 41(6):709-715. Doi: 10.1007/s11858-009-0217-1.
40. Lavrenteva, E., & Orland-Barak, L. (2015). The treatment of culture in the foreign language curriculum: an analysis of national curriculum document. The Treatment of Culture in the Foreign Language Curriculum: An Analysis of National Curriculum Documents. *Journal of Curriculum Studies*. 47 (5), 653-684. Doi.org/10.1080/00220272.2015.1056233.
41. Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Ketelaar, E. (2015). Unraveling the Complexity of Student Teachers’ Learning in and From the Workplace. *Journal of Teacher Education*, 66(4) 334-348. Doi: 10.1177/0022487115592163.

42. Lindén, J., Annala, J. & Coate, K. (2017). The Role of Curriculum Theory in Contemporary Higher Education Research and Practice. *Theory and Method in Higher Education Research. 3*, 137-154. Doi.org/10.1108/S2056-375220170000003008.
43. Martin, S., & Dismuke, S. (2018). Investigating Differences in Teacher Practices through a Complexity Theory Lens: The Influence of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 69(1) 22 –39. Doi: 10.1177/0022487117702573.
44. Matsko, K., & Hammerness, K. (2014). Unpacking the "Urban" in Urban Teacher Education: Making a Case for Context-Specific Preparation. *Journal of Teacher Education*. 65(2), 128 –144. DOI: 10.1177/0022487113511645.
45. Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., Hoven, M., ……… & Walters, S. (2016). A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education,* 67(2), 135 –151. Doi: 10.1177/0022487115624490.
46. Polikoff, M. (2015). How Well Aligned Are Textbooks to the Common Core Standards in Mathematics? *American Educational Research Journal*. 52(6), 1185–1211. Doi.org/10.3102/0002831215584435
47. Roth, W., & Friesen, N. (2014). History and the relationship between scientific and pedagogical knowledge: anatomy lectures then and now. *Journal of Curriculum Studies*. 46(2), 180–200. doi.org/10.1080/00220272.2013.773597.

48. Parker, W., Lo, J., Yeo, A., Valencia, S., Nguyen, D., Abbott, R., ……. & Vye, N. (2013). Beyond Breadth-Speed-Test: Toward Deeper Knowing and Engagement in an Advanced Placement Course. *American Educational Research Journal*. 50(6). 1424-1459. Doi.org/10.3102/0002831213504237.
49. Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative Education: Method. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice.* 2nd ed. Bloomsbury Academic:London.101-122.
50. Pinar, W. (1978). The Reconceptualization of Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies. 10*(3), 205–214.

51. Pinar, W. (Ed.). (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
52. Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2006). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Lang Inc., International Academic Publishers. 5th Edition.
53. Pinar, W. (Ed.). (2010). *Curriculum studies in South Africa: Intellectual histories and present circumstances.* New York: Palgrave Macmillan.
54. Pinar, W. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
55. Santagata, R., & Sandholtz, J. (2018). Preservice Teachers' Mathematics Teaching Competence: Comparing Performance on Two Measures. *Journal of Teacher Education*. 70(5), 472-484. Doi: 10.1177/0022487117753575.
56. Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
57. Schoenfeld, A. (2016). *100 Years of curriculum history, Theory, and Research. Educational Researche.* 45 (2), 105 –111 Doi: 10.3102/0013189X16639025.
58. Schubert, W. (1996). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan
59. Schwab, J. (1970). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*. 78(1), pp. 1-23.
60. Scoups. (2018). Scimago institutions rankings: Scimago Journal & Country Rank. Retrieved from: https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304&area=3300&type=j&page=1&total_size=1044
61. Sleeter, C., & Grant, . (1991). Textbooks and race, class, gender and disability. In Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*. Routledge. pp. 78—110.
62. Smith, T., Cobb, P., Farran, D. C., Cordray, D. S., & Munter, C. (2013). Evaluating Math Recovery: Assessing the Causal Impact of a Diagnostic Tutoring Program on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. *50*(2), 397–428. Doi.org/10.3102/0002831212469045.
63. Spear, C., Piasta, S., Yeomans-Maldonado, G., Ottley, J., Justice, L.

& O’Connell, A. (2018). Early Childhood General and Special Educators: An Examination of Similarities and Differences in Beliefs, Knowledge, and Practice. *Journal of Teacher Education*. 69(3), 263 –277. Doi: 10.1177/0022487117751401.

64. Stevens, R., Lu, X., Baker, D., Ray, M., Eckert, S., Gamson, D. (2015). Assessing the Cognitive Demands of a Century of Reading Curricula: An Analysis of Reading Text and Comprehension Tasks from 1910 to 2000. *American Educational Research Journal*. 52(3). 582–617. Doi.org/10.3102/0002831215573531.
65. Sturman, A. (1994). School Administrative Style and the Curriculum. International Journal of Educational Management. 8 (4), pp. 16-23. https://Doi.org/10.1108/09513549410062461
66. Thompson, J., Windschitl, M., & Braaten, M. (2013). Developing a Theory of Ambitious Early-Career Teacher Practice. *American Educational Research Journal*. 50(3). 574–615. Doi: 10.3102/0002831213476334.
67. Rao, N. (2016), "Comparative Education and International Development: Challenges in a Changing Landscape", *Annual Review of Comparative and International Education 2016* (*International Perspectives on Education and Society*. *30*, 45-52, Emerald Group Publishing Limited. Doi.org/10.1108/S1479-367920160000030003.
68. Willemse, T., Bruïne, E., Griswold, P., D’Haem, J., Vloeberghs, L. & Eynde, S. (2017). Teacher candidates’ opinions and experiences as input for teacher education curriculum development. *Journal of Curriculum Studies.* 49(6), 782-801. Doi.org/10.1080/00220272.2016.1278043.
69. Wiseman, A. & Popov, N. (2015). An Introduction To Comparing Comparative Methodologies: A Framework for Understanding Pitfalls and Operationalizing Problems. *Comparative Sciences: Interdisciplinary Approaches (International Perspectives on Education and Society)*. 26, 1-11. Doi:10.1108/S1479-367920140000026001.
70. Woulfin, S., & Trujillo, T. (2014). Equity-Oriented Reform Amid Standards Based Accountability: A Qualitative Comparative Analysis of an Intermediary’s Instructional Practices. *American Educational*

*Research Journal*. 51(2), 253–293. Doi.org/10.3102/0002831214527335.

71. Yang, W., & Li, H. (2018). Cultural ideology matters in early childhood curriculum innovations: a comparative case study of Chinese kindergartens between Hong Kong and Shenzhen. *Journal of Curriculum Studies*. 50(4), 560-585. Doi.org/10.1080/00220272.2018.1428367.
72. Yang, X., & Leung, F. (2013). Conception of expert mathematics teacher: a comparative study between Hong Kong and Chongqing. *ZDM Mathematics Education*. 45 (1). 121–132. Doi. 10.1007/s11858-013-0487-5**.**
73. Yates, L. (2016). Europe, transnational curriculum movements and comparative curriculum theorizing. *European Educational Research Journal*. 15(3). 366–373. Doi: 10.1177/1474904116644939
74. Yingjie, W. (2013), "Comparative and International Education in China: Definitions, Functions and Trends", *Annual Review of Comparative and International Education 2013* (*International Perspectives on Education and Society. 20*, 65-72. Emerald Group Publishing Limited. Doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000020010.